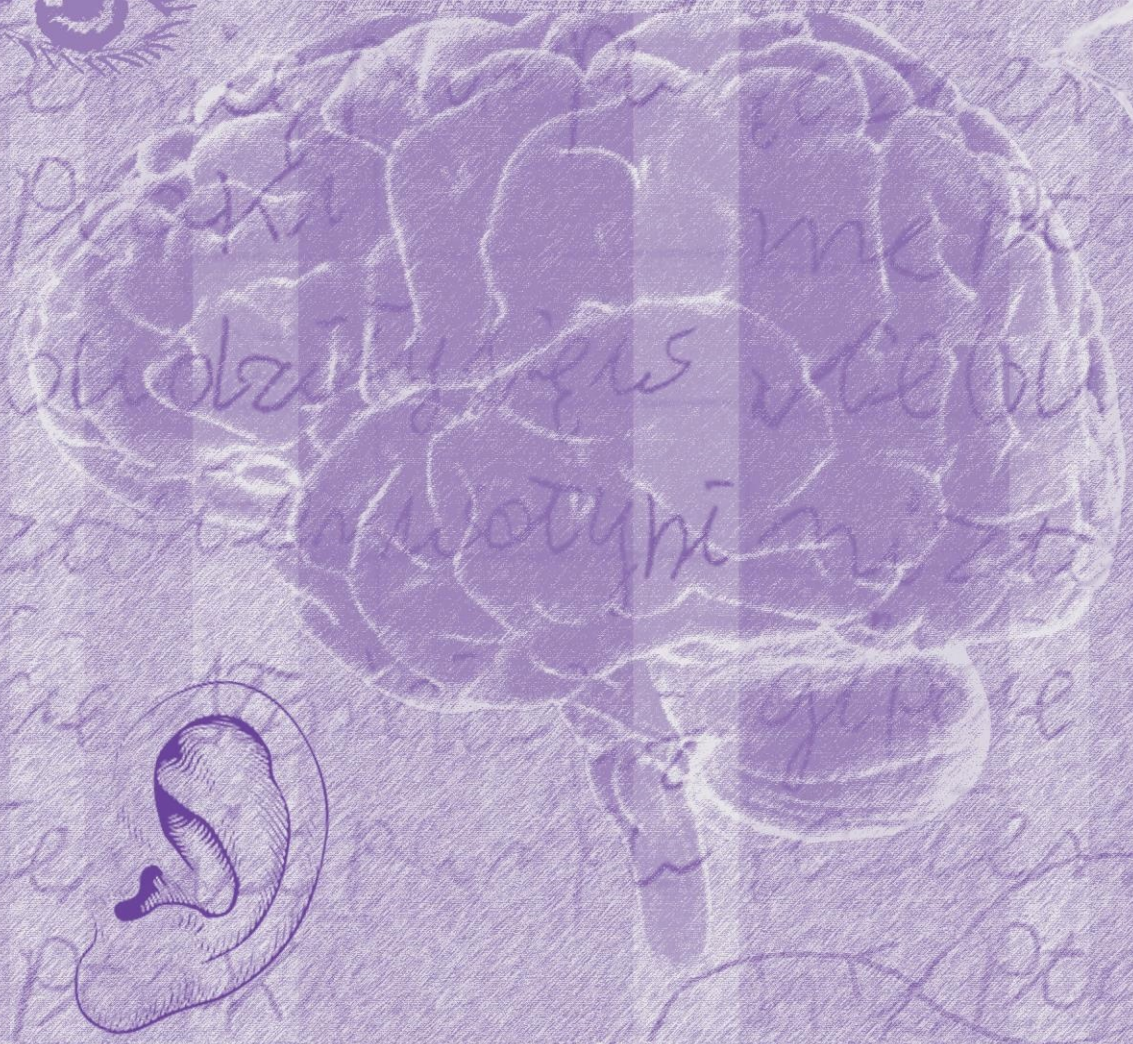
Teresa Trypuć



Niezbędnik o dysleksji i terapii

TERESA TRYPUĆ

NIEZBĘDNIK O DYSLEKSJI I TERAPII

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

© Copyright by **Teresa Trypuć**

Wydawca: self publishing

ISBN 978-83-7859-311-9

Wszelkie prawa zastrzeżone

Wydanie II 2014

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Spis treści

CZĘŚĆ I

WSTĘP 7

I. PROCES CZYTANIA I PISANIA 9

1. Charakterystyka procesu czytania i pisania 10

2. Funkcje percepcyjno – motoryczne 11

II. TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU 11

1. Definicje 12

2. Objawy trudności w czytaniu i pisaniu 16

2.1. Percepcja wzrokowa i jej zaburzenia 17

2.2. Percepcja słuchowa i jej zaburzenia 20

2.3. Funkcje motoryczne i zaburzenia rozwoju ruchowego 22

2.3.1. Zaburzenia rozwoju kinestetyczno-ruchowego 24

2.3.2. Funkcje somatosensoryczne 26

2.3.3. Zaburzenia procesu lateralizacji 27

3. Integracja percepcyjno-motoryczna 29

4. Wpływ dysleksji na naukę 30

5. Pozytywne strony dysleksji 31

III. PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU 34

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Część II

I. DIAGNOZA TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU 38

1. Rodzaje diagnoz 38

2. Typy diagnoz 41

II. KINEZJOLOGIA EDUKACYJNA JAKO METODA STYMULOWANIA ROZWOJU UMYSŁOWEGO 43

III. USPRAWNIANIE ZABURZONYCH FUNKCJI 50

1. Ćwiczenia rozwijające ogólne sprawności i sprawności manualne 50

1.1. Ćwiczenia usprawniające motorykę ogólną, usprawnianie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni 50

1.2. Ćwiczenia sprawności manualnej- koordynacji wzrokowo-ruchowej 53

2. Ćwiczenia funkcji wzrokowej i orientacji przestrzennej 56

2.1. Rodzaje ćwiczeń percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej 56

2.1.1. Ćwiczenia na materiale bezliterowym 56

2.1.2. Ćwiczenia na materiale literowym 60

3. Ćwiczenia funkcji słuchowej 67

3.1 Ćwiczenia wrażliwości słuchowej – rozpoznawanie różnych dźwięków 68

3.2. Ćwiczenia rytmiczne 69

3.3. Ćwiczenia słuchu fonematycznego 69

3.4. Ćwiczenia bezpośredniej pamięci słuchowej 71

3.5. Analiza zdań na wyrazy i wyrazów na sylaby 72

3.6. Rozpoznawanie i wyodrębnianie głosek z wyrazów 77

3.7. Analiza zdania na wyrazy, sylaby, głoski, litery 79

3.8. Nowości wydawnicze dotyczące usprawniania percepcji słuchowej 80

4. Usprawnianie integracji percepcyjno-motorycznej 80

5. Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania 81

IV. OGÓLNE ZAŁOŻENIA TERAPII PEDAGOGICZNEJ 85

1. Model terapii dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu 86

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2. Zasady terapii pedagogicznej 88
3. Organizacja pomocy terapeutycznej 91
4. Etapy pracy terapeutycznej 96
5. Założenia ogólne konstruowania programu terapii pedagogicznej 99
5.1. Znane programy i metody terapeutyczne 100
5.2. Planowanie i programowanie zajęć 104
5.3. Przykładowe plany i programy zajęć korekcyjno-kompensacyjnych **107**
ZAKOŃCZENIE **126**
BIBLIOGRAFIA **127**

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

WSTĘP

Książkę tę piszę z myślą o dzieciach mających specyficzne trudności w nauce czytania i pisania, spowodowane opóźnieniami lub zaburzeniami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Ze względu na złożoność i specyfikę tych trudności, skuteczna pomoc tym dzieciom wymaga dużej wiedzy i właściwej organizacji pracy.

Moje opracowanie dotyczyć będzie tych trudności w czytaniu i pisaniu które są określane jako *dysleksja* i stanowią jeden z najbardziej nurtujących problemów w zakresie uczenia się zarówno w obszarze psychologii, pedagogiki, a ostatnio staje się też tematem dociekań badawczych w obszarach neurofizjologii i lingwistyki. Mimo wielu opracowań tematyka ta wciąż budzi wiele kontrowersji i niejasności nawet w środowisku nauczycieli. Zagadnienie to jest nadal nieznanym obszarem dla rodziców, którzy jako pierwsi powinni odpowiednio wcześnie zauważyć problem i zacząć szukać jego rozwiązania. Żeby wiedzieć jak pomóc dziecku musimy mieć podstawową wiedzę dotyczącą problemu z którym podejmujemy walkę. Specjalnie użyłam określenia „walka", bo mam nadzieję, że moja książka pobudzi rodziców, nauczycieli, pedagogów i terapeutów do wytrwałej i ciężkiej pracy z dziećmi mającymi specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu.

Opierając się na bogatej literaturze i doświadczeniach w pracy z dziećmi, postaram się w prosty sposób wyjaśnić na czym polegają trudności dziecka z dysleksją. Powołując się na wielu znanych autorów i badaczy tej problematyki podaję różne koncepcje przyczyn tego zjawiska. Przedstawiam także jej pozytywne strony mające wpływ na kształtowanie się szczególnych zdolności u dzieci z tym problemem.

Liczę, że moja praca przybliży zagadnienie trudności w czytaniu i pisaniu nie tylko w środowisku pedagogów ale również będzie bardzo pomocna rodzicom. Zapoznając się z tym zjawiskiem będą on mieli ułatwione zadanie w kwestii organizacji pomocy. Wiele ćwiczeń będą mogli wykonywać z dzieckiem w domu. Książka może być też wskazówką do profilaktyki zaburzeń rozwojowych. Zachęcam rodziców, aby zapoznali się z prawidłowymi fazami rozwoju dziecka, a także dysharmoniami jakie mogą pojawiać się w trakcie rozwoju. Warto zapoznać się ze skalą ryzyka dysleksji dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych przedstawioną przez Martę Bogdanowicz.

Większa część mojej książki (II część) będzie jednak dotyczyła terapii pedagogicznej dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Wczesne podjęcie czynności zmierzających do wykrycia zaburzeń rozwojowych i rozpoczęcie terapii, stanowi jeden z

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

istotnych czynników decydujących o przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki oraz ich dalszej karierze szkolnej.

Do określenia rodzaju i opisu trudności, które napotykają dzieci w trakcie nauki, służy diagnoza. Powinna ona stanowić podstawę zindywidualizowanych zabiegów pedagogicznych, zmierzających do eliminowania przyczyn powodujących nierównomierności rozwojowe i trudności w nauce czytania i pisania. W swojej pracy przedstawiam różne rodzaje i typy diagnoz oraz przegląd wybranych metod stosowanych w terapii pedagogicznej. Podaję też ogólny model terapii dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Omawiam zasady i etapy pracy terapeutycznej. Wyjaśniam na czym polega planowanie i programowanie zajęć. Przedstawiam przykłady znanych w Polsce i na świecie programów terapeutycznych. Omawiam pozytywne strony kinezjologii edukacyjnej i zachęcam do stosowania ćwiczeń Dennisona jako metody wspomagającej terapię czytania i pisania. Mają one na celu poprawę koncentracji uwagi, a przede wszystkim służą usprawnianiu integracji percepcyjno-motorycznej. Znaczną część mojej pracy stanowić będą różnorodne ćwiczenia usprawniające zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne. Na koniec przedstawiam opracowane przeze mnie plany zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz przykłady programowania pojedynczych zajęć.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

I. PROCES CZYTANIA I PISANIA

Zanim przejdę do opisu trudności w czytaniu i pisaniu krótko przedstawię charakterystykę tego procesu, jego fazy oraz funkcje percepcyjno-motoryczne biorące w nim udział (część I i II rozdziału – w książce trochę zmieniona publikowana była przeze mnie i M. Skwarek na stronie internetowej www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU8521 i istnieje na stronie http://chomikuj.pl.wela).

Według J. Malendowicz (1978) czytanie i pisanie to procesy złożone i dynamiczne. W czasie ich trwania występują zjawiska natury fizycznej, fizjologicznej i psychologicznej. Zaczyna się od zjawiska fizycznego, mianowicie od powstania na siatkówce oczu obrazów graficznych, stanowiących odbicie czytanego tekstu. Z chwilą powstania takiego obrazu zaczyna się proces fizjologiczny, mianowicie przesłanie nerwem wzrokowym obrazu jako impulsu do części korowej analizatora wzrokowego, gdzie dokonuje się spostrzeżenie znaków graficznych, a więc element już psychiczny. Psychiczna strona procesu czytania w dalszym jego przebiegu polega na pobudzeniu procesów kojarzenia oraz interpretacji impulsów wzrokowych[1].

Dynamika procesu czytania dotyczy m. in. ruchów gałki ocznej. W toku czytania oko wykonuje trzy rodzaje ruchów: ruch postępowy – od lewej strony ku prawej wzdłuż linii tekstu do początku linii następnej, a także, zwłaszcza u czytelnika niewprawnego – ruch wsteczny, który umożliwia ponowny odbiór obrazu graficznego w przypadku omyłki lub niezrozumienia czytanego tekstu.

Pisanie natomiast polega na wyrażaniu myśli za pomocą liter, czyli symboli graficznych albo na przetwarzaniu myśli innych osób. Na wstępie wymaga ono uświadomienia sobie słów i zdań, które mają być napisane, następnie przeprowadzenia ich analizy słuchowej w celu przełożenia na system fonemów(dźwięków), przyporządkowania im odpowiednich liter i w końcowym etapie zapisania ich[2].

---

1. . J. Malendowicz., *O trudnej sztuce czytania i pisania,* Warszawa**,** Nasza Księgarnia, 1978, s. 9-41.
2. H. Skibińska, *Praca korekcyjno – kompensacyjna z dziećmi mającymi trudności w pisaniu i czytaniu,* Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001 , s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

1. Charakterystyka procesu czytania i pisania

Analiza procesu czytania i pisania sugeruje jego ogromną złożoność w zakresie przetwarzania informacji. Świadomość, iż nie wszystkie z wymienionych elementów są już poznawczo zbadane, daje możliwość scharakteryzowania procesów czytania i pisania jedynie w płaszczyźnie ogólnej ich interpretacji. W takim ujęciu **czytanie i pisanie** według Cz. Nosal i A. Maurer (za: E. Górniewicz 2000) rozumiemy jako procesy przetwarzania informacji językowej oparte na: przetwarzaniu zmysłowym , pozwalającym spostrzegać elementy różnicujące litery, na przetwarzaniu sekwencyjnym, tj. kolejnym kodowaniem następujących po sobie elementów (głosek w słowie, słów, wyrazów w zdaniu, zdań w tekście) oraz przetwarzaniu symultanicznym i hierarchicznym, tj. równoczesnym ujmowaniu ich jako całości wyższego rzędu, które za pośrednictwem przywołań znaczeń wyrazów pozwalają uchwycić myśli zawarte w tekście.

Według U. Fritha (op.cit.) nabywanie umiejętności czytania i pisania dokonuje się poprzez kolejne przechodzenie trzech faz: logograficznej, alfabetycznej i ortograficznej.

Faza logograficzna Jest charakterystyczna dla dzieci w wieku przedszkolnym. Polega na wzrokowym rozpoznaniu minimum cech przekazu poprzez uruchomienie wzrokowej pamięci obrazu wyrazu wcześniej poznanego. Umożliwia ona odczytywanie znanych wyrazów, a nie pozwala na odczytywanie wyrazów nowych.

Faza alfabetyczna (fonologiczna), charakteryzuje się stosowaniem techniki czytania głoskami. Związana jest ze świadomością związku między literą a głoską. W tej fazie występuje szereg niebezpieczeństw, które wynikają ze struktury języka polskiego, która mówi nam, że w naszym języku nie ma ścisłej zgodności między fonemami, a literami. Badacze mówią, że postępy w tej fazie dziecko uzyskuje dzięki nauce pisania. Bywają przypadki krótkiej fazy fonologicznej.

Faza ortograficzna – jej charakterystyczną cechą jest umiejętność rozpoznawania struktur wewnątrzsylabowych, sylab, morfemów, czyli najmniejszych, znaczeniowo niepodzielnych cząstek wyrazów. Może w niej dochodzić do całościowego rozpoznawania tylko krótkich i dobrze utrwalonych wyrazów. W tej fazie dziecko wykorzystuje technikę sylabizowania i całościowego czytania.

Należy dodać, że proces nabywania umiejętności czytania i pisania związany jest głównie ze stosowaniem strategii fonologicznej[1].

---

1. E. Górniewicz, *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci,* Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 12-13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2. Funkcje percepcyjno - motoryczne

W funkcjonalnej analizie czytania i pisania mówi się o udziale:

- funkcji percepcyjno-motorycznych tj. percepcja wzrokowa, słuchowa, funkcje somatosensoryczne (zwane czuciem somatycznym), funkcje motoryczne(ruchowe);- integracji percepcyjno-motorycznej;
- funkcji językowych;
- pamięci oraz regulacyjnych mechanizmów uwagi;
- funkcji emocjonalno-motywacyjnych.

Wyżej wymienione obszary nie działają w izolacji i są ze sobą ściśle powiązane. System percepcyjny to złożony układ procesów, który pobiera informację z różnych źródeł, selekcjonuje ją, integruje, abstrahuje, porównuje, sprawdza, sortuje, wyprowadza na wyjście, a następnie powtarza te operacje od nowa. Analizy tych funkcji dokonam w dalszej części pracy przy okazji opisywania ich zaburzeń (E. Górniewicz 2000).

II. TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU

Trudności w czytaniu i pisaniu wynikać mogą z różnych przyczyn i powstają na różnym podłożu. Należą do nich: ogólny brak zdolności, wynikający z obniżonego poziomu rozwoju umysłowego; zaniedbanie pedagogiczne; wadliwe metody nauczania; zaburzenia mowy; posługiwanie się gwarą lub żargonem; wady receptorycznych części analizatora wzroku i słuchu; przewlekle schorzenia powodujące osłabienie uwagi dowolnej, męczliwość; zła sytuacja rodzinna.

Do innego rodzaju poważnych przyczyn powodujących pojawienie się trudności w nauce czytania i pisania należą fragmentaryczne zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych, dotyczące także ich współdziałania, czyli integracji. Stanowią one podłoże złożonych trudności zwanych dysleksją, dysortografią i dysgrafią[1].

1. T. Gąsowska, Pietrzak-Z. Stępowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu,* część I, red. Halina Wasyluk-Kuś, Warszawa, 1978, s. 30-31.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

W ostatnich latach dużo uwagi poświęca się dzieciom ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Powodem jest wzrost liczby dzieci z dysleksją rozwojową. Badania wykazują, że dzieci te stanowią około 15 % uczniów, w tym 4 % stanowią przypadki głębokiej dysleksji. Wśród wszystkich dzieci przejawiających trudności w nauce - 75% dzieci ma specyficzne trudności w nauce (czytania i pisania, matematyki), a tylko 25% przejawia trudności niespecyficzne (np.zaniedbanie).

1.Definicje

Problematyka definiowania trudności w czytaniu i pisaniu to obszar teoretycznych rozważań, koncentrujący się przede wszystkim na próbach zdefiniowania pojęcia „dysleksja".

Jedna z definicji dysleksji, opublikowana w 1994 r. przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona (USA), prezentowana też przez E. Górniewicz (2000)) brzmi następująco: „dysleksja jest jednym z wielu różnych trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są czynnikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni".

M. Snowling, znany autorytet w temacie dysleksji, podaje własną definicję tego zjawiska: „Dysleksja jest specyficzną formą osłabienia funkcji językowych, będącego skutkiem sposobu, w jaki mózg dokonuje enkodowania cech fonologicznych wypowiadanych słów. Jądro deficytu tkwi w przetwarzaniu fonologicznym i ma swoje źródło w słabo zróżnicowanych reprezentacjach fonologicznych. Dysleksja szczególnie wpływa na czytanie i pisanie, ale jej skutki mogą także w toku rozwoju wpływać modyfikująco na różnorodne przejawy zachowania" (Snowling, 2001, s. 214, tłum. G. Krasowicz-Kupis)[1].

1. G. Krasowicz-Kupis. (red.), *Dysleksja rozwojowa; perspektywa psychologiczna,* Gdańsk, Harmonia, 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Przykładem jeszcze nowszych są definicje Międzynarodowego Towarzystwa Dysleksji (IDA) z 2003 roku i Europejskiego Towarzystwa Dysleksji (EDA) z 2007 roku. Można je znaleźć w opracowaniu pt. *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica* - pod redakcją naukową s. Marii Bogumiły Pecyny (2011). Nowa definicja brzmi (EDA 2007): „Dysleksja to odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii, o podłożu neurobiologicznym. Trudności poznawcze, które powodują tę odmienność, mogą także wpłynąć na umiejętności planowania, liczenia itp. Przyczyną może być kombinacja trudności w zakresie przetwarzania fonologicznego, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczenia się materiału zorganizowanego w sekwencje i automatyzacji podstawowych umiejętności”[1].

Nowe przepisy rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, regulujące ocenianie, klasyfikowanie, promowanie oraz przeprowadzanie sprawdzianu i egzaminów sprzed i po nowelizacji z dnia 17 listopada 2010 r., wprowadzają nową, istotną dla organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, definicję specyficznych trudności w uczeniu się:

Ilekroć w rozporządzeniu jest mowa o specyficznych trudnościach w uczeniu się (dotyczy to również specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu), należy przez to rozumieć „trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi” [2].

Podsumowując **dysleksją rozwojową** (tzn. trudności występują w każdym okresie rozwoju, utrzymują się także u dorosłych) nazywa się specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u osób których poziom inteligencji jest w normie, czyli ich rozwój umysłowy przebiega prawidłowo i nie jest przyczyną tych trudności. Badania wielu naukowców wskazują na zaburzenia niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i ich integracji, uwarunkowanych nieprawidłowym funkcjonowaniem centralnego układu nerwowego.

Wyróżniamy kilka postaci tych specyficznych trudności, które mogą występować jednocześnie lub w izolacji.

Dysleksja – trudności w czytaniu. W literaturze angielskiej termin dysleksja” jest tłumaczony jako: niezdolność do czytania, specyficzna niezdolność do czytania, rozwojowa niezdolność do czytania.

---

1. M. B. Pecyna . (red.),*Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnice,* Opole, Wydawnictwo Instytut Śląski, 2011.

2. MEN, *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami,* Warszawa, 2010.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Dysortografia – trudności w opanowaniu poprawnej pisowni. Według B. Zakrzewskiej(1999) jest to niemożność opanowania w określonym czasie umiejętności ortograficznego pisania, jest zjawiskiem patologicznym. Utrzymujące się długo błędy ortograficzne nie dają się usunąć tradycyjnymi sposobami. Program działania będzie uwzględniać rozwijanie percepcji i pamięci wzrokowo-manualnej[1].

Dysgrafia – trudności w opanowaniu kaligrafii(niski poziom graficzny pisma).

Utrzymuje się zazwyczaj długo i nie ustępuje ani przez stereotypowe działania, ani przez perswazję i zalecenia. Pismo nie spełnia funkcji komunikacyjnej, czyli jest nieczytelne. Wymaga stosowania odpowiednich, indywidualnych form pomocy, obejmującej sprawność manualno-wzrokową, kierunkowo przestrzenną oraz lateralizację dziecka.

Badania E. Boder (za: Dyrda 2004)) pozwoliły na wyodrębnienie wśród dyslektyków grup: dysejdetycznej, dysfonicznej i mieszanej. Jest to linia badań łącząca intensywne poszukiwania przyczyn tego zjawiska z czynieniem rozróżnień na poziomie obserwowalnych objawów zaburzeń.

Dysejdetycy – stanowią około 9% dzieci dyslektycznych – mają trudności z percepcją wyrazu, czyli „obraz" wyrazu nie jest dla nich rozpoznawalny.

Dysfonetycy – stanowią 63 % uczniów dyslektycznych, a ich trudności charakteryzują się zaburzeniami analizy i syntezy wyrazu. Skutkiem tego jest zapis fonetyczny wyrazu z dużą liczbą błędów ortograficznych. Czytanie u tych uczniów przebiega na zasadzie wzrokowego „odpoznawania" wyrazu lub zmiany brzmienia czytanego wyrazu na „podobnie wyglądający". Łatwiej przychodzi im czytanie słów w izolacji niż w kontekście zdania.

A. W. Ellis (op. cit) przeprowadziła badania, w których za kryterium różniące dyslektyków przyjęto rodzaje popełnianych przez te osoby błędów. W ich wyniku wyodrębniła dysleksję: głęboką, powierzchniową, „litera po literze", oraz hiperdysleksję.

Dziecko z **dysleksją głęboką** ma małą zdolność rozpoznawania wyrazów zarówno całościowo, jak i w sposób analityczno-syntetyczny. Dla niego nowe słowa oraz abstrakcyjne wyrażenia są niemożliwe do odczytania, czyta tylko niezbyt złożone wyrazy o konkretnym znaczeniu[2].

---

1. B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu – modele ćwiczeń,* Warszawa, WSiP,1999, s. 18-19.

2. J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły,* Gdańsk, Uniwersytet Gdański, 2004, s. 18-19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Dzieci u których stwierdzono **dysleksję powierzchniową** popełniają błędy w zapisie stosując zapis fonetyczny (błędy typowo foniczne), ich czytanie jest wyraźnie opóźnione w stosunku do wieku (w typologii E. Boder rodzaj dysleksji dysejdetyczny).

Dysleksja fonologiczna – przy tym zaburzeniu czytanie jest oparte na wzrokowym rozpoznawaniu wyrazu, a trudności dotyczą czytania wyrazów mało znanych i nieznanych. Trudności zbliżone są do opisywanych u dysfonetyków.

Dysleksja „litera po literze" – na ogół występuje rzadko. Wiąże się z koniecznością głoskowania, powtarzania izolowanych głosek przed identyfikacją wyrazu. Dzieci których dotyczą tego rodzaju trudności nie zapamiętują „wyglądu" wyrazu, za każdym razem głoskują na nowo, nawet wtedy, gdy ten sam wyraz występuje kilka razy w czytanym tekście.

Hiperdysleksja to jest taki rodzaju trudności w czytaniu, w którym pomimo prawidłowego czytania poszczególnych wyrazów nie dochodzi do rozumienia treści tekstu. Dotyczy więc poziomu rozumienia, a nie poziomu rozpoznawania pisma jako sekwencji znaków graficznych (Dyrda 2004).

Według M. Bogdanowicz (za: Skorek 2004), niektórzy autorzy wyróżniają następujące typy dysleksji:

- dysleksja typu wzrokowego, czyli zaburzona jest percepcja i pamięć wzrokowa, powiązana z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej;
- dysleksja typu słuchowego, uwarunkowana jest zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy, często powiązana z zaburzeniami funkcji językowych;
- dysleksja integracyjna – poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, natomiast zaburzona jest ich koordynacja;
- dysleksja typu mieszanego – zaburzenia występują zarówno w percepcji słuchowej słowa, pamięci sekwencyjnej słuchowej, percepcji wzrokowej wyrazów, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej, jak i wyobraźni przestrzennej[1].

Inny sposób typologii dysleksji, oparty na charakterystyce funkcji półkul mózgowych, proponuje D. J. Bakker (za: J. Dyrda). Wskazuje on na różnorodność funkcji pełnionych w procesie czytania i pisania przez lewą i prawą półkulę mózgową, co stanowi podstawę wyodrębnienia dysleksji typu L i P.

1. E. M. Skorek, *Terapia pedagogiczna, tom I,* Kraków, Impuls, 2004, s.24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Według D. J. Bakkera czytanie na poziomie początkowym wiąże się z rozpoznawaniem kształtu, położeniem przestrzennym elementów liter, obrazem wyrazu i za te funkcje odpowiedzialna jest prawa półkula. Dopiero automatyzacja procesu, szybsza analiza i synteza wyrazów i zdań, zwiększa udział lewej półkuli.

Dysleksja typu P wykazuje nadmierną dominację prawej półkuli, która objawia się jako bardzo powolne, dokładne i prawidłowe czytanie, bez procesu automatyzacji i poprawy tempa czytania.

Dysleksja typu L charakteryzuje się właściwym tempem czytania, w którym jednak dziecko popełnia dużą liczbę błędów.

D. J. Bakier za prawdopodobną przyczynę dysleksji typu L podaje zbyt szybkie przejście od początkowej do zautomatyzowanej fazy procesu czytania, co powoduje zbyt szybką dominację lewej półkuli w procesie czytania.

2. Objawy trudności w czytaniu i pisaniu

Najwcześniej pojawiające się objawy ryzyka dysleksji dotyczą dwóch sfer: funkcji ruchowych oraz funkcji mowy. Niektóre z nich można już zauważyć w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym. Dzieci z tego ryzyka raczkują słabo lub w ogóle, późno zaczynają chodzić, biegać, mają trudności z utrzymaniem równowagi. W czasie badań bywa, że stwierdza się u nich obniżony tonus mięśniowy. Wykazują małą sprawność manualną, są nieporadne w samoobsłudze, nie próbują same rysować.

Proste narzędzie badawcze (SRD) wraz z procedurami korzystania z niego przedstawiła M. Bogdanowicz w książce pt. *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii.* Może ono być stosowane w celu wykrycia dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Szczególnie przydatne dla nauczycieli i rodziców którzy chcą samodzielnie dokonać diagnozy dziecka opierając się na podanych przez autorkę narzędziach diagnostycznych i normach wynikających z najnowszych badań.

Analiza danych z dotychczasowych badań nad dziećmi z dysleksją pozwalają ustalić pewne prawidłowości w tym zakresie:

- liczba uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu wynosi 10-15%;
- objawy tych trudności zależą od rodzaju zaburzonych funkcji;
- rozmiary trudności zależne są od sprawności intelektualnej dziecka;
- zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych często występują z innymi zaburzeniami rozwoju (mowy, uczuciowego, lateralizacji);

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- większość dzieci z dysleksją wykazywała zaburzenia rozwoju psychoruchowego we wczesnym okresie rozwoju.
- w klasach starszych występują trudności w nauce geografii, geometrii, języków obcych, podczas zajęć plastycznych i technicznych.

Typowymi objawami dysleksji rozwojowej wynikającymi z tych prawidłowości jest:
- opóźniony rozwój mowy, trudności z wypowiadaniem długich i złożonych słów, wadliwa wymowa, błędy gramatyczne;
- trudności z różnicowaniem głosek podobnych fonetycznie, z wydzieleniem głosek ze słów, sylab, ich syntetyzowaniem;
- trudności z wykonywaniem układanek i odtwarzaniem wzorów graficznych;
- mała sprawność i koordynacja ruchów w zakresie motoryki dużej – podczas zabaw ruchowych, samoobsługi, jak i małej – w czasie rysowania , pisania;
- zbyt długo utrzymująca się oburęczność, obuoczność i skrzyżowana lateralizacja (dominacja lewego oka i prawej ręki);
- mylenie kierunków w przestrzeni, mylenie prawej i lewej ręki,
- trudności w czytaniu, pomimo dużego wysiłku wkładanego w ten proces, braku zaniedbania pedagogicznego i dobrej inteligencji;
- trudności z opanowaniem poprawnej pisowni: pismo zwierciadlane, mylenie liter o podobnym kształcie, liter odpowiadających głoskom zbliżonym fonetycznie, mylenie wyrazów o podobnej strukturze graficznej, przestawianie liter i sylab, opuszczanie liter, końcówek wyrazów, uporczywe popełnianie błędów ortograficznych mimo znajomości reguł ortograficznych[1].

2.1. Percepcja wrokowa i jej zaburzenia

Zaangażowana w proces czytania i pisania percepcja wzrokowa to zdolność do rozpoznawania i różnicowania bodźców wizualnych zawartych w piśmie.

Ze względu na abstrakcyjny, symboliczny charakter liter ich percepcja ma specyficzny przebieg i treść. Spostrzeganie jest trudne zarówno ze względu na podobieństwo liter, jak również abstrakcyjną treść elementów językowych, które one oznaczają.

Z badań A. Łurii i N.C. Kepharta (za: H. Skibińska, 2001) wynika, że percepcja wzrokowa u większości dzieci osiąga niezbędną do czytania i pisania dojrzałość dopiero w wieku około sześciu lat.

1. D. Miązek, *Scenariusze zajęć,* Łódź, Res Polona.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

W zaburzeniach funkcji analizatora wzrokowego w obrębie jego części korowej występuje wadliwe spostrzeganie, powodujące trudności w dokładnym i poprawnym przeprowadzaniu analizy i syntezy w przestrzeni, tj. w polu widzenia, obejmowanego wzrokiem w toku czytania tekstu.

Opóźnienia i zaburzenia percepcji wzrokowej według H. Spionek (1981) mogą charakteryzować się : a) globalnym opóźnieniem bądź też b) zaburzeniem funkcji kierunkowej, które ma związek z rozwojem orientacji przestrzennej.

Uczniowie z deficytami w rozwoju funkcji wzrokowych popełniają liczne błędy ortograficzne. Z powodu zazwyczaj gorszej pamięci wzrokowo-ruchowej w słabszym stopniu utrwalają obrazy graficzne wyrazów i nie zapamiętują ich poprawnej pisowni. Większość błędów wynikających z zaburzenia percepcji wzrokowej dotyczy czytania i pisania. Niektóre jednak błędy, takie jak np. opuszczanie elementów literowych i znaków interpunkcyjnych, dotyczą tylko pisania. Zaburzenie percepcji wzrokowej ma również wpływ na ogólny rozwój psychoruchowy dziecka. Działa niekorzystnie na proces myślenia konkretno-obrazowego, na kształcenie orientacji kierunkowo-przestrzennej. Powoduje specyficzne trudności w uczeniu się geografii, geometrii, języków obcych[1].

Symptomy zaburzeń percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej:

1, W pisaniu:

- trudności z zapamiętaniem kształtu liter;
- mylenie liter o podobnym kształcie np. a-ą-o, e-ę-c, s-ę, l-t-ł, m-n, u-w, k-h itd.;
- pomijanie drobnych elementów graficznych (kreski, ogonki);
- litery wybiegające poza linie, nierówne, rozchwiane;
- wolne tempo pisania, pisanie w niewłaściwych liniach;
- za duże lub za małe odstępy między literami;
- typowo ortograficzne błędy wynikające ze słabej pamięci wzrokowej;
- pisanie w niewłaściwych liniach;
- trudności w przepisywaniu, pisaniu z pamięci i ze słuchu.

2.W czytaniu:

- w początkach nauki trudności w kojarzeniu dźwięku z odpowiednim znakiem graficznym;
- odpoznawanie napisów po cechach przypadkowych(obrazki, układ strony), częste czytanie na pamięć, zgadywanie;

---

1. H. Spionek , *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981, s. 128-131.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- nieprawidłowe odczytywanie przedrostków i przyrostków, np. plątanie słów: „odjazd" – „podjazd" – „przyjazd" - „przejazd";
- bardzo wolne tempo czytania, czytanie nierytmiczne;
- utrudnione rozumienie treści czytanego tekstu ze względu na koncentrowanie się na technicznej stronie czytania;
- gubienie się w tekście poprzez opuszczanie lub powtarzanie całego tekstu;
- szybko występuje zmęczenie podczas czytania;
- jakość czytania zależna jest też od wielkości i wyrazistości druku.

Oprócz wyżej wymienionych błędów spotykamy się często z błędami(wg. H. Nartowska, 1980), które wynikają z zaburzeń kierunkowego aspektu percepcji wzrokowej, co ujawnia się w postaci:

- inwersji dynamicznej - mylenie kierunków w stosunku do osi pionowej: przy odwzorowywaniu liter a=a(odwrócone), d=b, r=r , przy czytaniu i przepisywaniu mylenie takich liter, jak p-g, d-b, zamiana kolejności liter w wyrazach, np. od –do, kto-kot, rów-wzór;
- inwersji statycznej –mylenie kierunków w stosunku do osi poziomej, czyli kierunku góra-dół, np. n-u, p-b, m-w[1].

3. W rysowaniu:

- trudności w rysowaniu i odwzorowywaniu kształtów geometrycznych z pamięci i wg wzoru;
- rysunki ubogie, uproszczone, pozbawione szczegółów;
- zakłócone stosunki przestrzenne oraz proporcje elementów;
- trudności w rozplanowaniu, w rozumieniu stosunków przestrzennych na obrazku;
- kłopoty z poprawnym odtwarzaniem wzorów w układankach i mozaikach.

4. Trudności występujące w innych przedmiotach szkolnych:

- trudności w nauce geografii (kłopoty w czytaniu mapy, słaba orientacja przestrzenna-mylenie stron świata), geometrii (kłopoty w różnicowaniu kształtów geometrycznych);
- trudności w rozumieniu pojęć np. nad, pod, przed, obok, za, na prawo, na lewo wynikające z zakłóconej orientacji i wyobraźni przestrzennej;
- trudności w nauce języków obcych[2].

---

1. H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka,* Warszawa, WSiP,1980, s. 56-57.

2. H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu,* Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001, s. 50-51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2.2. Percepcja słuchowa i jej zaburzenia

Percepcja słuchowa, czyli spostrzeganie słuchowe to zdolność do rozpoznawania i różnicowania bodźców fonicznych. Jest jedną z podstawowych funkcji psychofizycznych angażowanych w procesie czytania i pisania tylko wtedy, gdy realizacja tych czynności przebiega na drodze werbalizacji, dotyczy więc percepcji mowy. Percepcja słuchowa nie zawsze musi być warunkiem koniecznym do opanowania czytania i pisania co potwierdzają przykłady ludzi głuchych od urodzenia. Opanowali oni te umiejętności dzięki wizualnemu mechanizmowi dekodowania. Jest ona niezbędna w sytuacji, gdy posługujemy się mową dźwiękową.

Percepcja mowy jest procesem złożonym, w którym uczestniczą:

- słuch fizjologiczny;
- słuch fonematyczny, czyli umiejętność rozróżniania dźwięków mowy (fonemów);
- pamięć słuchowa wyrazów;
- umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami;
- umiejętność rozszyfrowania związków występujących między wyrazami w zdaniu, umożliwiająca zrozumienie znaczenia poszczególnych wyrazów oraz treści całej wypowiedzi.

Słuch fizjologiczny umożliwia odbiór i różnicowanie sygnałów słuchowych, które zależnie od natężenia są odbierane jako szmery lub szumy. Wykształcenie się słuchu fonematycznego, jest uwarunkowane słuchem fizjologicznym. Słuch fonematyczny to umiejętność różnicowania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów. W oparciu o słuch fonematyczny rozwijają się operacje świadomej analizy i syntezy słuchowej, które stanowią ważny mechanizm czytania i pisania. Zaburzenia słuchu fonematycznego mogą mieć różne stopnie nasilenia. Stopień lekki spotykamy często nawet u dzieci o normalnym rozwoju intelektualnym i psychomotorycznym. Polega on na myleniu głosek opozycyjnych (czyli różniących się tylko jedną cechą) lub nieidentyfikowaniu pewnych głosek i utożsamianiu ich z głoskami opozycyjnymi. W tym przypadku często mylone są głoski dźwięczne i bezdźwięczne oraz różniące się miejscem artykulacji (albo też jedne zastępowane są przez drugie[1]. Cięższy stopień zaburzenia słuchu fonematycznego jest podstawą orzekania o trudnościach typu dyslektycznego.

---

1. I. Styczek, *Badanie i kształcenie słuchu fonematycznego,* Warszawa, WSiP, 1982, s. 6-11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Wiele trudności, jakie napotykają dzieci w czytaniu i pisaniu, jest wiąże się zaburzeniami percepcji słuchowej. Opóźnienie w zakresie analizy i syntezy słuchowej jest przyczyną trudności różnicowania poszczególnych dźwięków i ich scalania. Percepcja słuchowa odgrywa szczególną rolę w klasie pierwszej, przy przejściu od literowania i sylabizowania wyrazów do czytania całościowego oraz w początkach nauki pisania ze słuchu. Dlatego też w procesie terapii należy poświęcić jej szczególną uwagę, zwłaszcza w początkowym okresie.

W klasach wyższych natomiast rola analizatora słuchowego w czytaniu maleje na rzecz analizatora wzrokowego, gdyż nauczanie wielu przedmiotów w znacznym stopniu odwołuje się do spostrzeżeń funkcji wzrokowej.

Symptomy zaburzeń percepcji słuchowej (H. Skibińska 2001, E. Górniewicz 2000):

1. W pisaniu:

- specyficzne trudności w pisaniu ze słuchu;
- zniekształcenia pisowni, zlepki liter;
- trudności w pisaniu wyrazów ze zmiękczeniami, dwuznakami;
- -mylenie liter dźwiękopodobnych np. d-t, w-f, g-k, b-p, s-sz-ś, s-c itd.;
- elizje – opuszczanie liter - zwłaszcza samogłosek, sylab, wyrazów;
- przestawianie szyku dyktowanych wyrazów;
- kłopoty w odróżnianiu samogłosek nosowych ą, ę od zespołów dźwiękowych –om, -on, -em, -en;
- trudności w analizie zdań na wyrazy, wyrazów na sylaby i głoski;
- łączenie przyimków z rzeczownikami np. *wdomu, napodłodze*;
- ujawniają się często już przezwyciężone wady wymowy, szczególnie seplenienie.

2. W czytaniu:

- mylenie wyrazów o podobnej strukturze np. *las-lis, Ola-Ala, ma-na, noc-nos, kosa-kasa itp.*
- niewłaściwe wybrzmiewanie dźwięków mowy;
- trudności w syntezie przeliterowanych dźwięków (scalaniu ich w wyraz);
- zaburzona intonacja czytanych treści;
- zamiana liter, wypuszczanie ich, zmiana brzmienia, nieprawidłowe odczytywanie całych wyrazów np. *kordła* zamiast *kołdra*;
- trudności w zrozumieniu przeczytanej treści;
- wrażliwość na hałas, rozmowy mogą dodatkowo utrudniać czytanie.

3. Trudności występujące w innych przedmiotach:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- trudności w nauce języków obcych, w pamięciowym uczeniu się wierszy, piosenek, dni tygodnia, nazw miesięcy, tabliczki mnożenia;
- trudności w przyswajaniu materiału z gramatyki, w rozumieniu dłuższych wypowiedzi słownych.

Inteligentni uczniowie z dużymi defektami w sferze słuchowej, ale z dobrą percepcją wzrokową mogą przez pewien okres maskować swoje trudności, Uczą się tekstów na pamięć, odgadują nowe wyrazy na podstawie zapamiętanych obrazów graficznych wyrazów dawniej poznanych. W ten sposób nie ćwiczą jednak zaburzonej funkcji.

Objawy zaburzeń percepcji słuchowej występują u dzieci na ogół później, w drugim półroczu klasy pierwszej, czasami dopiero w drugiej, a nawet w trzeciej lub czwartej klasie.

2.3. Funkcje motoryczne (ruchowe) i zaburzenia rozwoju ruchowego

Szczegółową analizę objawów opóźnień i dysharmonii w rozwoju ruchowym możemy znaleźć w książce Hanny Nartowskiej *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Przyczyny trudności w czytaniu i pisaniu w dużym stopniu mają swoje źródło w rozwoju psychoruchowym dziecka, który jest uzależniony od różnic indywidualnych w zakresie potrzeb dziecka i od sytuacji środowiskowo-wychowawczej. Badania wskazują, że w niektórych przypadkach indywidualne cechy rozwoju mają charakter opóźnienia lub dysharmonii rozwoju.

Rozwój ruchowy dziecka jest niezwykle ważny już od pierwszych miesięcy jego życia. Należy więc zwracać uwagę na takie wskaźniki rozwoju ruchowego niemowlaka, jak unoszenie główki, przewracanie się na brzuszek, pełzanie, siadanie, raczkowanie, stanie, a później chodzenie. Są one wykładnikami ogólnego rozwoju dziecka, jego zdrowia oraz przejawem jego właściwej aktywności. W badaniach i obserwacjach dziecka pomija się często tak ważne dla całokształtu rozwoju ruchowego elementy jakimi są docelowe ruchy rąk i pierwsze manipulacje bardzo istotne dla kształtowania się koordynacji wzrokowo-ruchowej i dla dalszego rozwoju sprawności ruchowej rąk.

Opóźnienia w rozwoju ruchowym mogą mieć charakter globalny, czyli dotyczyć ogólnej motoryki dziecka lub wycinkowy, co oznacza że dziecko wolniej opanowuje tylko niektóre umiejętności ruchowe, a inne rozwijają się w tempie normalnym – mówimy wtedy o dysharmonii w rozwoju ruchowym[1].

---

1. Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie .....*, s. 29-32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Zaburzenia rozwoju ruchowego mogą dotyczyć motoryki dużej i małej. Skupię się na opisie i analizie motoryki tzw. małej ponieważ proces czytania i pisania realizowany jest poprzez właśnie jej uaktywnienie i dotyczy ruchów precyzyjnych narządów bezpośrednio tu zaangażowanych którymi są: oczy, ręce i narządy mowy.

Mało miejsca w literaturze poświęca się zaangażowaniu i zaburzeniom dotyczącym ruchów precyzyjnych oczu. Możemy się spotkać z tym zagadnieniem w opracowaniu E. Górniewicz (2000 r.). "Występujące w trakcie czytania ruchy oczu to: skoki (sakkady) i ciąg fiksacji (wolne przesunięcia) połączone ruchami progresyjnymi (od lewej do prawej) i regresyjnymi (od prawej do lewej). Sakkady występują wtedy, gdy zmieniamy kierunek patrzenia z jednego przedmiotu na inny." Ruchy wolne, przesunięcia mają za zadanie zatrzymanie wzroku ma przedmiocie. Badając ruchy oczu podczas czytania stwierdzono, że u osób wolno czytających występuje duża liczba fiksacji i ruchów wstecznych, a także długi czas wpatrywania. Tempo czytania nie jest warunkowane jedynie motoryką wzroku, lecz podlega ogólnej strategii okulo-metrycznej. Planowanie ruchów oczu zależne jest także od kompetencji przetwarzania językowego.

Szczegółowy opis organizacji ruchów ręki podczas pisania przedstawił J. de Ajuriaguerra (op. cit.). Jego zdaniem można wyróżnić tu następujące ruchy: inskrypcję, czyli ruchy związane z kształtowaniem liter, oraz progresję, tj. postępujący ruch piszącej kończyny.

Inskrypcja dokonywana jest za pośrednictwem drobnych ruchów palców i dłoni, a sposób organizacji tych ruchów jest swoisty, indywidualny i charakterystyczny dla osoby piszącej. Ma na to wpływ wiele czynników tj. sprawność motoryczna, nawyki wyniesione z domu i szkoły, praca nad sobą, normy estetyczne, temperament, emocje.

Progresja, czyli ruch postępujący, może być mała i duża. Mała polega na przesuwaniu dłoni po papierze podczas pisania kolejnych wyrazów, natomiast progresja duża, to przenoszenie ręki z lewej strony linijki ku stronie prawej, czyli od jej początku do końca. W czasie progresji małej zarówno dłoń jak i przedramię pozostają w stałym kontakcie z kartką, na której się opierają. Przed wyrobieniem sobie płynnych ruchów progresji małej można zauważyć bardziej prymitywne jej formy, tzw. progresję pełzającą lub małą progresję przerywaną[1]. Progresja pełzająca charakteryzuje się przesuwaniem dłoni dzięki oparciu się na czubku czwartego i piątego palca, co sprawia wrażenie pełzania, a w małej progresji[1].

---

1. E. Górniewicz , *Trudności w czytaniu i pisaniu .....*, s. 19-21.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

przerywanej ruch ręki uzyskiwany jest poprzez unoszenie dłoni po napisaniu kilku liter lub wyrazów i przesunięciu jej w prawym kierunku. W progresji dużej ręka przenoszona jest z lewej strony linijki ku stronie prawej, czyli od jej początku do końca. Progresja duża realizowana jest przez mięśnie barku, które uruchamiają ramię i przedramię, przesuwając łokieć systemem skokowym.

Ćwiczenia artykulatorów, czyli usprawnianie mięśni narządów mowy: warg, języka i podniebienia miękkiego leży w gestii logopedy, ale może się także odbywać pod kierunkiem nauczyciela terapeuty. Tego typu ćwiczenia prezentują w swoich opracowaniach, między innymi B. Rocławski (1986), I. Styczek (1981), G. Demel (1996) i inni.

2.3.1. Zaburzenie rozwoju kinestetyczno-ruchowego

Obniżenie sprawności manualnej powoduje zaburzone funkcjonowanie analizatora kinestetyczno-ruchowego. Przejawia się to w zbyt wolnym tempie czynności manualnych, zwłaszcza pisania, albo w braku dokładności, precyzji ruchów dłoni i palców, wadliwej regulacji napięcia mięśni i zbyt długo utrzymującej się synkinezji (współruchów).

Irena Czajkowska i Kazimierz Herda(1989) w swojej książce szczegółowo opisują przykłady najczęstszych objawów zaburzeń rozwoju kinestetyczno-ruchowego, do których zalicza się:

- obniżenie precyzji i szybkości ruchów docelowych. Dzieci z tym zaburzeniem piszą wolno i brzydko. Litery są nierówne, zbyt małe lub zbyt duże, wykraczają lub nie dochodzą do linii (tzw. pismo dysgraficzne). W cięższych przypadkach dziecko może mieć trudności z narysowaniem rombu, kwadratu, a nawet krzyżyka, kółka czy laseczki;
- współruchy (synkinezje), czyli dodatkowe ruchy, niepotrzebne z punktu widzenia celu i efektu wykonywanej czynności, na przykład dziecko przy pisaniu „pomaga" sobie ruchami nóg, tułowia, szyi czy języka;
- wadliwa regulacja napięcia mięśniowego (tonusu), powodująca, że dziecko zbyt mocno lub zbyt słabo naciska pióro, ołówek czy długopis, w konsekwencji powstają nierówne linie, łuki i kąty liter[1].

H. Spionek (1981) twierdzi,, że istnieją tzw. mikrozaburzenia rozwoju ruchowego, które można podzielić na kilka grup objawowych:

1) obniżenie sprawności pojedynczych aktow ruchowych, np. chwytu pęsetkowego, co utrudnia wykonywanie precyzyjnych ruchów, takich jak, np. trzymanie ołówka;

---

1. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa , WSiP, 1989, s. 33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2) wszelkie zaburzenia „melodii" kinetycznej oraz koordynacji ruchowej- polega na tym, że dziecko wykonuje poprawnie poszczególne ruchy, nie potrafi ich jednak powiązać w harmonijną całość. Wydaje się, jakby każda grupa mięśni pracowała niezależnie od siebie;
3) obniżenie precyzji ruchów docelowych z jednoczesnym wzmożeniem psychoruchowego napędu – towarzyszą im synkinezje (współruchy);
4) zaburzenie koordynacji ruchowo-wzrokowej - dziecko ma trudności z dostosowywaniem swoich ruchów do właściwości przedmiotów. Powiązania ruchowo-wzrokowe wytwarzają się w tych wypadkach z dużym opóźnieniem[1].

Według H. Nartowskiej(1980) najczęściej spotykane zespoły zaburzeń ruchowych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym to:
a) niezręczność ruchowa całego ciała (lżejszy stopień opóźnienia rozwoju motorycznego);
b) niezręczność manualna (może występować na tle ogólnego opóźnienia rozwoju ruchowego lub mieć charakter izolowany)[2].

Z zaburzeń rozwoju ruchowego wynikają zaburzenia graficzne w zakresie pisma zwane dysgrafią (T. Gąsowska, Z. Pietrzak-Stępkowska, 1978.)

Pismo u dzieci z dysgrafią jest zniekształcone. Zniekształcenia te mają postać, np.:
- pismo lustrzane;
- „wybieganie" poza linie;
- pismo o literach nierównej wielkości i nieprawidłowym położeniu;
- niejednakowe, różne nachylenie liter w tym samym tekście;
- za duże lub za małe odstępy między literami;
- łuki przekształcone w kąty ostre lub rozwarte;
- litery „drżące", o niepewnej linii;
- litery „nie dokończone" w kształcie;
- pismo niekształtne, niewyraźne;
- pismo niepowiązane, litery „odrywane" (występuje tu zaburzenie tzw. melodii kinetycznej)[3].

---

1. H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a*....., s. 139--141.

2. H, Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie* ....., s. 29-34.

3. T. Gąsowska, Z. Pietrzak-Stępowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w*....., s. 35-36.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Dzieci z dysgrafią mają przy tym kłopoty ze znalezieniem właściwych linii w liniaturze zeszytu, zaczynają pisanie od końca kartki lub zeszytu, opuszczają linie, całe strony zeszytu, piszą nieporządnie, mają niestaranne zeszyty.

Opóźnienie rozwoju ruchowego może wyrównywać się w ciągu kilku czy kilkunastu lat życia dziecka, może jednak również przetrwać aż do wieku dojrzałego. Decyduje o tym zarówno stopień opóźnienia, jak i rodzaj terapeutycznego oddziaływania na dziecko. Nieporadność w codziennych zajęciach prowokuje otoczenie do pomocy i częstego wyręczania dzieci. Efektem tego jest brak okazji do usprawnienia motoryki. Dzieci te są bierne, mało samodzielne, mają poczucie niskiej wartości, unikają rówieśników. Zaburzenia motoryki mogą więc w dość poważny sposób zaburzyć rozwój osobowości.

2.3.2. Funkcje somatosensoryczne

Analizując funkcje biorące udział w procesie czytania i pisania należy wspomnieć o funkcjach somatosensorycznych, nazywanych czuciem somatycznym.

W ich skład wchodzi szereg wrażeń zmysłowych, takich jak: odczuwanie dotyku, bólu, temperatury, pozycji ciała, doznań kinestetycznych i wibracji. Funkcje te pełnią podstawową rolę w odczuwaniu ułożenia narządów tj. oczu, rąk, narządów mowy, uaktywnianych podczas pisania i czytania. Czucie ułożenia narządów mowy, tzw. kinestezja artykulacyjna ma wpływ na poprawność wymowy. Czucie ruchów oczu determinuje regularność i płynność ruchów skokowych, jak i fiksacyjnych, które są niezbędne przy śledzeniu tekstu. Odczuwanie różnic w napięciu mięśniowym rąk wpływa na utrzymanie odpowiedniego poziomu graficznego pisma.

Funkcje somatosensoryczne stanowią też bazę orientacji przestrzennej. Wszystko co nas otacza określane jest według położenia naszego ciała, a jego zmiana wywołuje zmianę percepcji relacji przestrzennych. Znajomość kierunków w przestrzeni jest rzutowaniem na zewnątrz organizmu stronności, a to wymaga orientacji w schemacie własnego ciała. Schemat ciała tworzony jest w wyniku różnorodnych wrażeń somatosensorycznych. Przypuszcza się, że w sprawnej interpretacji tych wrażeń pewne znaczenie odgrywa, (ustala się do wieku 6-7lat) lateralizacja czynności, czyli preferencja do używania ręki, oka , nogi[1].

1. E. Górniewicz, *Trudności w czytaniu i pisaniu* ....., s. 17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2.3.3. Zaburzenia procesu lateralizacji

Trudności w nauce, a szczególnie w czytaniu i pisaniu występują często w połączeniu z zaburzoną lateralizacją. Przykładowymi modelami lateralizacji (M. Bogdanowicz 1989) mającej znamiona zaburzenia jest:

Lateralizacja osłabiona– nie ustalona. Występuje ona w przypadku braku dominacji poszczególnych narządów ruchu i zmysłu np. oburęczność, obuoczność i obunożność, ewentualnie braku przewagi czynnościowej jednego z narządów np.: oburęczność, lewooczność, prawonożność (PL, LL, PP) itp. Taki stan świadczy o niewykształceniu się dominacji jednej z półkul mózgowych dla danej pary narządów, a więc o ich równoważności.;

Lateralizacja niejednorodna – skrzyżowana. Jej charakterystyczną cechą jest wyraźna przewaga czynnościowa narządów ruchu i zmysłu, lecz nie po tej samej stronie, a po obu stronach ciała. W takim przypadku dziecko może być praworęczne i lewooczne oraz prawonożne (PP, LL, PP) lub może mieć inny wariant dominacji badanych narządów zmysłu i ruchu. Przypadek ten zalicza się jednak do lateralizacji ustalonej.

Każdy z tych zaburzeń lateralizacji powoduje nieco odmienne trudności. U dzieci oburęcznych każda z rąk ma sprawność obniżoną i jest „gorsza" niż u dziecka silnie jednorodnie zlateralizowanego. Mniejsza sprawność manualna może być powodem trudności w nauce u tych dzieci[1].

Opóźnienie bądź osłabienie procesu lateralizacji (H. Skibińska 2001) wiąże się z zaburzeniami orientacji przestrzennej. Dziecko wtedy nie umie wskazać prawej ręki, oka, nogi. Jest to w konsekwencji powodem trudności związanych z rozpoznawanie i odwzorowywaniem liter i cyfr podobnych pod względem kształtu, lecz inaczej ułożonych w przestrzeni.

Podobne trudności pojawiają się podczas lateralizacji niejednorodnej skrzyżowanej. Wtedy to trudności spowodowane są głównie zaburzeniami współdziałania oka i ręki (koordynacji wzrokowo-ruchowej) i ujawniają się podczas rysowania, pisania i czytania. Podczas czytania lewooczność, a także obuoczność, powodują swoiste trudności związane ze zmianami roli wiodącej oczu. W efekcie następuje przeskakiwanie liter przy czytaniu, opuszczanie sylab, a nawet całych wyrazów oraz zamiana kolejności liter[2].

---

1. M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci,* Warszawa, WSiP, 1989.

2. H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi mającymi*....., s. 117-118.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Leworęczność jest uwarunkowana dziedzicznie, dlatego lateralizację lewostronną nie traktuje się jako odchylenie od normy w sensie klinicznym. Zaburzenia stwierdzone u dzieci lewostronnych to skutek przestawiania, zmuszania ich do posługiwania się prawą ręką, co powoduje tzw. konflikt dominacji (uaktywnienie ośrodków w półkuli niedominującej). Leworęczność powoduje głównie trudności techniczne w pisaniu. Może też być powodem męczliwości wynikającej z nieprawidłowego ułożenia dłoni i nadmiernego napięcia mięśni przedramienia. Czynniki te obniżają tempo pisania i jego poziom graficzny (H. Skibińska 2001).

Na tle zaburzeń procesu lateralizacji mogą powstać trudności w opanowywaniu umiejętności czytania i pisania. Występują wówczas symptomy zaburzeń orientacji kierunkowej, jak mylenie liter i cyfr o podobnym kształcie, a innym ułożeniu w przestrzeni: *b-d, b-p, d-g,n-u, 6-9 itp.,* a także odwracanie kształtów liter i cyfr. Zjawisko to nazywamy inwersją statyczną. Oprócz inwersji statycznej w czytaniu i pisaniu występuje inwersja dynamiczna(wspominałam o tych zjawiskach przy opisie zab. percepcji wzrokowej), która polega na przestawianiu kolejności lite i cyfr, np.: *kot-tok, sok-kos, 12-21; zmianie kolejności sylab w wyrazach: mata- tama lub zmianie kolejności całych wyrazów.*

Połączenie inwersji statycznej i dynamicznej powoduje w szczególnych przypadkach pismo lustrzane, polegające na odwróceniu zarówno kształtu, kolejności, jak i kierunku kreślenia liter (od strony prawej ku lewej).

Zakłócenia procesu lateralizacji (A. Bolejko i T. Dziemieńczuk 1983) odbijają się niekorzystnie na nauce dziecka, jeśli współwystępują z innymi zaburzeniami rozwoju, przede wszystkim z niezręcznością motoryczną, wadliwą koordynacją wzrokowo-ruchową, zaburzeniami orientacji przestrzennej oraz zaburzeniami mowy. Dzieci z zaburzoną lateralizacją również mają trudności na lekcjach pracy-techniki, plastyki, geometrii, geografii, wychowania fizycznego[1].

Podejmując decyzję o dalszych losach badanego dziecka (pod kątem lateralizacji) powinniśmy stosować następujące zasady (Bogdanowicz 1989) – nie przeuczamy dzieci:

- lewostronnie zlateralizowanych,
- oburęcznych i lewoocznych,
- o wczesnych przejawach lateralizacji i silnym stopniu przewagi lewej ręki,

---

1. Materiały pomocnicze pod red. A. Bolejko i T. Dziemieńczuka, *Praca korekcyjno-wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w nauce czytania i pisania,* Białystok, ODN, 1983, s. 24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- mało sprawnych motorycznie (zwłaszcza w przypadku obniżonej sprawności motorycznej prawej ręki),
- opóźnionych w rozwoju umysłowym,
- u których występują zaburzenia towarzyszące, tj. jąkanie, objawy nerwicowe, objawy pisma zwierciadlanego podczas pisania prawą ręką,
- nie akceptujących prób przeuczania.

Przeuczanie na prawą rękę może być zatem podejmowane w przypadku dzieci oburęcznych i dzieci o słabej przewadze ręki lewej; dzieci oburęcznych i jednocześnie prawoocznych; dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, wykazujących dobrą sprawność ruchową prawej ręki i nie przejawiających dodatkowych zaburzeń mowy i zaburzeń emocjonalnych oraz przy pełnej akceptacji prób przeuczania przez dziecko[1].

3. Integracja percepcyjno-motoryczna

Według M. Bogdanowicz (1987) integracja percepcyjno-motoryczna, to „zdolność do syntetyzowania i koordynowania funkcji percepcyjnych (jednej i wielu modalności: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych itp.) z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi)".

W wielu przypadkach zdarza się, że oddzielnie badane funkcje (p. wzrokowa itd.) nie wykazują cech zaburzenia. Wtedy powodem trudności w czytaniu i pisaniu może być właśnie zaburzona integracja funkcji percepcyjno-motorycznych.

Każde rozpoznanie i ocena tego zjawiska dokonuje się na ogół poprzez analizę wielu cech jednocześnie, biorąc pod uwagę aktualnie działające bodźce i inne wynikające z poprzednich doświadczeń oraz związków zachodzących między nimi.

W wyniku wielu badań stwierdzono, że integracja percepcyjno-motoryczna rozwija się i doskonali w ciągu życia dziecka, a wyznacznikiem jej rozwoju jest osiągniecie gotowości do czytania i pisania, jak i opanowanie tychże umiejętności[2].

---

1. M. Bogdanowicz, *Leworęczność u* ....., s. 145.

2. M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniui pisaniu u dzieci,* Gdańsk, Harmonia, 1987.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Podsumowując, w procesie czytania i pisania biorą udział funkcje wzrokowe (percepcja wzrokowa, pamięć wzrokowa, analiza i synteza wzrokowa), funkcje słuchowe (percepcja słuchowa, pamięć słuchowa, analiza i synteza słuchowa), funkcje motoryczne (koordynacja wzrokowo-ruchowa- współdziałanie oka i ręki), funkcje somatosensoryczne (zwane czuciem ruchowym), funkcje językowe. Niezbędnym warunkiem jest też prawidłowa integracja tych funkcji, czyli współdziałanie wzrokowo-ruchowo-słuchowe. Dokładna analiza procesu pozwala wyodrębnić w nim cztery grupy działań tj. wrażenia zmysłowe, percepcję (zdolność różnicowania głosek, liter), zrozumienie i zastosowanie. Zaburzenia w obrębie nawet w jednym z obszarów utrudniają, bądź uniemożliwiają opanowanie czytania i pisania.

4. Wpływ dysleksji na naukę

Przyswajanie wiedzy, to dynamiczny proces, który oznacza, że podczas nauki różne części mózgu współdziałają ze sobą i są od siebie zależne. Przykładowo, nad rozwiązaniem danego zadania pracują różne części mózgu odpowiedzialne za wzrok / słuch / pamięć / rozumienie / koordynację. W przypadku osób z dysleksją ten proces współdziałania ulega zaburzeniu. Osoby te zwykle lepiej radzą sobie z zadaniami angażującymi wzrok, ruch niż tymi, które wymagają od nich aktywności słuchowej. Zatem nauczyciele pierwszego etapu edukacji powinni jak najczęściej korzystać z wizualnego przekazu informacji i uczyć poprzez ruch i zabawę.

Do istotnych kwestii dotyczących przyswajania wiedzy przez dzieci z dysleksją należy praktyczne wykorzystanie przez nie zdolności przyswajania informacji. Niezwykle ważne w trakcie nauki są procesy myślowe związane z pamięcią, rozumieniem, organizowaniem i analizowaniem informacji. Często dzieci te doświadczają problemów z prawidłowym przebiegiem tych procesów.

Wyniki badań wskazują na to, że dzieci z dysleksją mogą mieć problemy ze stosowaniem właściwych metod nauki i rozwiązywania problemów. Zatem, mogą np. nie wiedzieć, jak zinterpretować usłyszane pytanie, jak ułożyć najlepszą odpowiedź lub nawet zapamiętać niezbędne informacje. Skuteczne przyswajanie wiedzy przez te dzieci można wspomagać poprzez opracowanie indywidualnych i specjalistycznych programów edukacyjnych.

Należy rozwijać wiarę we własne możliwości dziecka, bo to niezwykle ważny element skutecznej nauki. Dziecko, które ma wysoką samoocenę uczy się lepiej i ma większą motywację do zdobywania wiedzy. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci cierpiących na dysleksję. Dzieci te bardzo szybko zauważają, że niektóre czynności jak, czytanie i

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

pisanie, sprawiają im problemy. Często może to powodować poczucie porażki i frustrację, a za tym idzie obniżenie motywacji i pogorszenie samooceny. Rolą nauczyciela i terapeuty jest więc zapewnienie tym dzieciom możliwości odnoszenia motywujących sukcesów[1].

5. Pozytywne strony dysleksji

Chcąc zmienić nasze podejście do dysleksji, tak by widzieć w niej dar, a nie rodzaj upośledzenia, musimy najpierw dobrze poznać samą dysleksję i zrozumieć, skąd się bierze. Mam nadzieję, że moja książka przybliży czytelnikom to zagadnienie i pozwoli świadomie zmierzyć się z nim (osobom z dysleksją). To co z jednej strony tworzy problem, z innej może być naszym atutem.

R. D. Davis w swojej książce pt. *Dar dysleksji* opisuje pozytywne strony dysleksji. Według niego funkcje mentalne powodujące dysleksję są darem w prawdziwym znaczeniu tego słowa, są naturalną zdolnością, talentem. Określa ją jako specyficzną właściwość nadającą koloryt indywidualności. Nie wszyscy ludzie z dysleksją rozwijają takie same zdolności, jednak pewne funkcje umysłowe są wspólne. Lista podstawowych zdolności, jednakowych dla tych wszystkich osób przedstawia się następująco(wg. R. D. Davisa):

1. Korzystają z wrodzonej zdolności zakresie przetwarzania i kreowania doznań percepcyjnych .
2. Cechuje ich większa wrażliwość na otoczenie.
3. Są bardziej ciekawi niż przeciętny człowiek.
4. Myślą obrazami, a nie słowami.
5. Mają lepszą intuicję i są bardziej przenikliwi.
6. Myślenie i spostrzeganie ma charakter polisensoryczny (wielozmysłowy).
7. Realistycznie przeżywają swoje myśli.
8. Mają żywą wyobraźnię.

Jeśli wyżej wymienione cechy nie zostaną stłumione w procesie edukacji, to w rezultacie dają wyższą od przeciętnej inteligencję i ponadprzeciętne zdolności twórcze, który może zaowocować prawdziwym mistrzostwem.

Przykłady wielu sławnych osób potwierdzają, że zdolności można rozwijać na wiele sposobów i w różnych dziedzinach. Dla A. Einsteina była to fizyka, dla W. Disneya – sztuka, a dla Grega Louganisa – sport.

---

1. G. Reid, *Dysleksja*, Warszawa, Liber, 2005, s. 14-16.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

R. D. Davis (2001) w swoim opracowaniu dzieli się z czytelnikami swoimi doświadczeniami człowieka dotkniętego dysleksją. Przekazuje wiedzę, która pozwala lepiej zrozumieć trudności wynikające z tego defektu. Opisuje różnice występujące w procesie uczenia się osób zdrowych i osób z dysleksją. W ostatniej części swojej książki przedstawia sposoby korygowania dysleksji. Według niego wszystkie objawy dysleksji są objawami dezorientacji, którą można rozpoznać. Zniekształca ona percepcję człowieka. Przedstawia więc procedury przywracania orientacji, które są poparte rysunkami. Książka wyżej wymienionego autora, a zwłaszcza jego sposoby pracy zaliczyć można do dosyć nowatorskich. Jest ona źle odbierana przez polskie środowisko naukowe zajmujące się tematyką dysleksji.

Zamieszczam listę sławnych dyslektyków wg książki R. D. Davisa

1. Hans Chrystian Andersen
2. Harry Belafonte
3. Aleksander Graham Bell
4. Georgie Burns
5. Stephen J. Cannell
6. Cher
7. Winston Churchill
8. Leonardo da Vinci
9. Walt Disney
10. Albert Einstein
11. Henry Ford
12. Danny Glover
13. Whoopi Goldberg
14. Bruce Jenner
15. William Gear
16. Jay Leno
17. Greg Louganis
18. Georgie Patron
19. Nelson Rockefeller
20. Charles Schab[1]

1. R. Davis ., R. Brown , *Dar dysleksji*, Poznań, Zysk i S-ka, 2001.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

21. Jackie Steward
22. Quentin Tarantino

Inną książką, która może pełnić funkcję „biblioterapeutyczną” dla osób z dysleksją jest opracowanie M. Bogdanowicz pt. *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją.* Zawiera ona bogaty zbiór krótkich biografii osób przedstawionych pod kątem ich specyficznych trudności w nauce czytania i pisania, opatrzony komentarzem autorki. Wypowiedzi bohaterów tej książki są autentyczne, pisane szczerze i otwarcie, w sporadycznych przypadkach anonimowe. Ukazują nam ich zmagania z nauką, ale także osiągnięcia i sukcesy odnoszone mimo przeciwności losu. Na przekór napotykanych po drodze trudności udało im się odkryć swoje powołanie i ukryte talenty. Dzięki tej pozycji czytelnik może dokonać diagnozy własnych trudności jakie spotykał w okresie szkolnym w trakcie nauki.

Uświadomienie sobie co było przyczyną naszych problemów, daje niesamowitą ulgę. Od nowa zaczynamy wierzyć, że jesteśmy inteligentnymi i wartościowymi ludźmi. Dzięki tej książce rodzice i nauczyciele mogą spojrzeć na dziecko z trudnościami z innej perspektywy, nie jak na rozrabiakę i lenia, ale na osobę której należy poświęcić więcej uwagi i udzielić odpowiedniego wsparcia.

Lista osób przedstawionych w tej książce jest bardzo długa i dotyczy portretów z czasów historycznych i współczesnych, dlatego nie będę wszystkich wymieniała. Myślę, tylko że na koniec warto wspomnieć o znanych współczesnych osobach, które borykały się lub borykają z tym problemem. Należy do nich: książę Harry (syn Karola), Bartosz Opania (aktor), znany dziennikarz Jacek Żakowski, nieżyjący już Jacek Kuroń.

1. M. Bogdanowicz, *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją,* Gdańsk, Harmonia, 2008.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

III. PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU

Zagadnienie dysleksji doczekało się w literaturze pedagogicznej i psychologicznej wielu opracowań. Analizie poddaje się zarówno historyczny rozwój badań nad dysleksją, jak i przyczyny, w wyniku których występują u dziecka odpowiednie zaburzenia. W wykrywaniu etiologii zaburzeń dużą rolę odegrały badania neurofizjologów i one też stanowią bazę dla wielu opracowań tego zagadnienia w literaturze psychologicznej.

Trwają ciągłe dyskusje na temat przyczyn specyficznych trudności w uczeniu się. Opracowane koncepcje dotyczące przyczyn (E. M. Skorek, 2004) tego zjawiska można podzielić na: biologiczne (organiczne, genetyczne, hormonalne) oraz psychologiczne. Według koncepcji biologicznych przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu upatruje się w uszkodzeniu lub opóźnieniu dojrzewania, centralnego układu nerwowego, mikrouszkodzeniach mózgu (koncepcja organiczna), w czynnikach genetycznych i hormonalnych. W koncepcji hormonalnej wiąże się dysleksję z nadprodukcją testosteronu – hormonu męskiego w okresie prenatalnym (dysleksja występuje częściej u chłopców niż u dziewcząt). Uważa się, że przyczyną dysleksji mogą być powikłania podczas ciąży, nieprawidłowe porody, urazy doznane we wczesnym dzieciństwie[1].

Obok teorii genetyczno-neurofizjologicznych pojawiła się koncepcja emocjonalna (Czajkowska, Herda 1989), która głosi, że przyczyną trudności w czytaniu i pisaniu są zaburzenia sfery emocjonalnej spowodowane konfliktami i urazami psychicznymi na tle nieprawidłowo funkcjonującego środowiska społecznego. Słabą stroną tej koncepcji jest brak odpowiedzi na pytanie, czy dysleksja jest skutkiem, czy przyczyną zaburzeń emocjonalnych. Wielu autorów uważa, że przyczyną tych trudności może być brak opanowania podstawowych technik z powodu stosowania niewłaściwych metod nauki czytania i pisania[2]. H. Spionek (1981) zaś eksponuje zaburzenia tempa i rytmu rozwoju psychoruchowego dziecka jako bezpośrednią przyczynę tego typu trudności.

---

1. E. M. Skorek, *Terapia pedagogiczna, tom I*, Kraków , Impuls, 2004, s. 25-26.

2. I. Czajkowska,. K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w .....*, s.11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Jolanta Dyrda (2004) w swojej książce dokonała przeglądu literatury według działów nauki, zajmujących się rozpatrywaniem tego zagadnienia. Przedstawiła różne koncepcje dysleksji ujmowanej jako „deficyt poznawczy".

A. Koncepcja genetyczna

Koncepcja ta zakłada łączenie zaburzeń w czytaniu i pisaniu z czynnikiem dziedzicznym. Jest to najwcześniejszy kierunek dotyczący poszukiwania przyczyn specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Angielski okulista J. Hinschelwood był jednym z pionierów badań w tym kierunku. . Już w 1917 roku zwrócił on uwagę na nieprawidłową budowę specyficznego obszaru kory mózgowej człowieka w lewym płacie potylicznym, od którego zależy pamięć oraz zdolność rozpoznawania słów pisanych. Taką wadę anatomii mózgu uznał Hinschelwood za uwarunkowaną dziedzicznie.

B. Koncepcje organiczne

Wielu autorów, którzy preferują organiczne wyjaśnianie przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu zwraca uwagę na mikrouszkodzenia mózgu i wiąże je z sytuacją okołoporodową. Koncepcja ta budzi pewne wątpliwości, bowiem nie zawsze wyniki badań EEG potwierdzały mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego. Poza tym zdolności kompensacyjne mózgu dziecka sprawiają, że sąsiadujące ośrodki przejmują rolę nieznacznie uszkodzonych funkcji układu nerwowego.

C. Koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego

W tej koncepcji wskazuje się na opóźnienia rozwoju centralnego układu nerwowego, ujawniające się w późniejszych okresach życia. W badaniach S. T. Ortona (za: J. Dyrda) wyraźny nacisk położono na związki lateralizacji i zaburzonej orientacji przestrzennej z występowaniem dysleksji.

D. Koncepcje lingwistyczne

Zmianę w sposobie myślenia o dysleksji można ostatnio zaobserwować w związku z psycholingwistycznym ujęciem tego zagadnienia. Zwolennicy tej koncepcji zwracają uwagę na wadliwe operowanie językiem jako przyczynę trudności w uczeniu się czytania. W rozwojowym modelu czytania omawianym w różnych opracowaniach przyjęto, że opanowywanie tej umiejętności przebiega w trzech kolejnych fazach, przy czym każdej z nich podporządkowano odmienną strategię czytania (fazy te omówiłam wcześniej)[1].

1. Dyrda J., *Style uczenia się dzieci dyslektycznych.....,* s. 10-19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Z trzech strategii jedynie strategia fonologiczna sprawia dzieciom dyslektycznym znaczącą trudność. Zarówno na etapie strategii logograficznej jak i ortograficznej nie wystąpiły istotne różnice pomiędzy grupą dyslektyków i niedyslektyków. Oznaczałoby to, że trudności występują na etapie analizowania zapisanego wyrazu pod względem elementów zapisu (nazywanie liter).

E. Najnowsze badania dotyczące przyczyn dysleksji

Według współczesnych koncepcji za najważniejszy patomechanizm dysleksji przyjmuje się deficyty językowe, zwłaszcza związane z przetwarzaniem fonologicznym.

Badania z lat siedemdziesiątych, osiemdziesiątych, dziewięćdziesiątych, z roku 2001 rzuciły nowe światło na dotychczasowe poglądy niektórych autorów. Obowiązujące od lat czterdziestych koncepcje dotyczące funkcjonowania półkul mózgowych w procesie czytania zostały podważone. Oto rejestr ostatnich osiągnięć badawczych:

I. Nowojorski neurolog dziecięcy, specjalista badań nad dysleksją – R. Masland (za: B. Zakrzewska, 1999)) pierwszy przeciwstawił się teorii T. S. Ortona, który podkreślał znaczenie przewagi funkcjonalnej jednej półkuli mózgowej nad drugą w umiejętności czytania. Twierdzi on natomiast, że do opanowania umiejętności czytania jest potrzebna współpraca obu półkul mózgowych, ich wzajemna, funkcjonalna harmonia. Zbyt wczesna i nadmierna funkcjonalna specjalizacja może przeszkadzać i wstrzymywać rozwój funkcji w drugiej półkuli. Zdaniem Maslanda, aby dziecko nauczyło się czytać, konieczna jest ścisła integracja funkcji słuchowych, wzrokowych i czasowo-przestrzennych.

II. Inne badania w latach siedemdziesiątych podjęło **Orton Society Dyslexie.** Dotyczyły one studiów nad strukturą tkanki mózgowej osób z dysleksją. Owocem tych prac była publikacja A. Galaburdy i T.J. Kempera (op. cit) w której po raz pierwszy opisano cytoarchitektoniczne badanie mózgu 20-letniego dyslektyka. W jego mózgu stwierdzono dwie podstawowe anomalie. Dotyczyły one niezwykłej asymetrii mózgu, objawiającej się znacznym przerostem półkuli, zwłaszcza w obszarze ośrodka mowy. Zmiany te autorzy tłumaczyli zaburzeniami w migracji komórek mózgowych[1].

---

1. Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu.....,* s. 25-27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

III. Badania zapoczątkowane w 1989 r. przez Libermanów(I. Liberman, Schankweiler, A. Liberman), a kontynuowane w 2001 r. (Snowling 2001) objaśniają patomechanizm specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu nieprawidłowym rozwojem funkcji językowych.

IV. Badania z zakresu psychofizjologii rzucają nowe światło na patomechanizm dysleksji rozwojowej. Stały się one podstawą koncepcji zaburzeń przetwarzania czasowego (te osoby wolniej spostrzegają, nakładają im się na siebie obrazy, nieostro odbierają czytane elementy) jako głównego deficytu funkcjonowania centralnego układu nerwowego, odpowiedzialnego za zaburzenia w czytaniu i pisaniu. W myśl tej koncepcji przyczynę zaburzeń stanowią zmiany strukturalne podsystemów wielokomórkowych, ujawnione podczas badań mózgu osób z dysleksją (A. Galaburda, Livingstone 1993), oraz zakłócenia ich funkcjonowania w systemie wzrokowym, słuchowym i motorycznym (Stein, Talcott, Witton 2001).

V. Do nowszych koncepcji należy też idea powiązania zaburzeń rozwoju języka, czytania i pisania z dysfunkcją móżdżka – rozwijana i potwierdzana w badaniach przez Angelę J. Fawcett i Rodericka I. Nicolsona (2001,2004).

VI. W Polsce Halina Spionek rozwinęła koncepcję deficytów rozwoju ruchowego (1965). Marta Bogdanowicz uzupełniła ją koncepcją integracji percepcyjno-motorycznej, która może mieć zastosowanie we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii (1985;1987;1997).

VII. Do rozumienia podstaw teoretycznych dysleksji i jej przyczyn swój wkład wniosła koncepcja rozwoju metajęzykowego dzieci i związku z osiągnięciami w czytaniu G. Krasowicz-Kupis (1997, 1999, 2006, 2008a, 2009) oraz badania K. Sochackiej (2002) nad rozwojem umiejętności czytania u dzieci w okresie wczesnoszkolnym.

VIII. Badania B. Kołutskiej (1988), A. Borkowskiej (1997, 1998, 2007), M. Bogdanowicz (1995, 2002) oraz U. Oszwy (1998) stworzyły podstawę pod rozumienie związków dysleksji rozwojowej z zaburzeniami rozwoju funkcji językowych[1].

Opracowania dotyczące etiologii dysleksji są bardzo bogate. Wiele z nich powtarza się w różnych źródłach, dlatego też w swojej pracy starałam się omówić te najważniejsze.

---

1. G. Krasowicz-Kupis, (red.), *Dysleksja rozwojowa; perspektywa psychologiczna,* Gdańsk, Harmonia, 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Część II

I. DIAGNOZA TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU

Termin „diagnoza" pochodzi od greckiego słowa *diagnosis,* co oznacza rozróżnianie, osądzanie i funkcjonuje jako specjalistyczny odpowiednik słowa rozpoznanie. W ujęciu Stanisława Ziemskiego (1973): „Diagnoza to rozpoznanie badanego stanu rzeczy, przez zaliczenie go do znanego typu albo gatunku, przez przyczynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju".

Aby diagnoza spełniła swoją funkcję i stanowiła podstawę efektywnej terapii, musi być rzetelna, trafna i prognostyczna. Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy,* Warszawa, WP, 1997[1].

Diagnoza jest jednym z pierwszych i podstawowych działań podejmowanych w stosunku do dziecka z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Umożliwia selekcję dzieci, które potrzebują dodatkowej pomocy i ukierunkowuje zabiegi terapeutyczne. Dzięki niej praca z dzieckiem od początku jest bardziej efektywna. Jednak tylko rzetelnie przeprowadzona i trafna diagnoza spełnia te oczekiwania.. Wymaga ona zgromadzenia informacji z jak największej liczby różnych źródeł. Etykietka „dysleksja" bywa pomocna, ale nie powinna być niezbędna dla znalezienia pomocy. Niestety w wielu krajach zdobycie odpowiedniego zaświadczenia jest warunkiem uzyskania wsparcia edukacyjnego.

1.Rodzaje diagnoz

Gavid Reid (2005) w swojej książce pt. „Dysleksja" przedstawił następujące rodzaje diagnoz: nauczycielska, fonologiczna, lekcyjna, analiza pomyłek podczas głośnego czytania.

1.1. Diagnoza nauczycielska

Nauczyciel gromadzi większość potrzebnych informacji o uczniu podczas lekcji. Do jego obowiązków należy śledzenie i zapisywanie postępów czynionych w nauce. Brak postępów objawiający się np. w słabych wynikach testów lub braku aktywnego uczestnictwa dziecka w lekcjach powinien zaniepokoić nauczyciela, że jego uczeń może się zmagać ze specyficznymi trudnościami w nauce.

1. Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy,* Warszawa, WP, 1997, s.68.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

1.2. **Diagnoza fonologiczna**

Różne badania potwierdzają, że kluczową rolę w wyjaśnianiu problemów, których doświadczają dzieci dotknięte dysleksją, odgrywa tzw. „hipoteza reprezentacji fonologicznej". Świadczy to o tym, że podstawowe zaburzenia dyslektyczne mają związek z rozwojem zdolności fonologicznych. Na rynku jest dostępnych wiele gotowych testów, ale każdy nauczyciel lub terapeuta może opracować swój własny sposób zbadania ucznia.

Rozróżnia się pięć poziomów biegłości fonologicznej:

- znajomość prostych rymowanek wymagających właściwego rozpoznawania dźwięków;
- świadomość rymów i powtarzania się tych samych liter i sylab wymagająca wrażliwości słuchowej oraz umiejętności skupiania się na poszczególnych dźwiękach;
- łączenie głosek i podział sylab na głoski, co wymaga świadomości, że słowa można podzielić na pojedyncze dźwięki;
- segmentacja fonemiczna wymagająca dokładnego zrozumienia, że słowa można rozpatrywać jako serię fonemów;
- manipulacja fonemiczna wymaga od ucznia nie tylko zrozumienia natury fonemów, ale także umiejętności posługiwania się nimi poprzez procesy dodawania, usuwania lub przestawiania.

Takie badanie powinno umożliwić zbadanie poszczególnych aspektów zdolności fonologicznych dziecka związanych z procesem czytania.

Przykładowe rodzaje testów i ćwiczeń:

- rozpoznawanie rymów;
- ćwiczenia które polegają na wyszukiwaniu w grupie kilku słów jednego, które nie rymuje się z resztą;
- szukanie słów rozpoczynających się tym samym dźwiękiem;
- zabawy mające na celu szybkie wymienianie nazw przedmiotów;
- różne testy płynności mówienia.

Niektóre rodzaje diagnozy fonologicznej są bardzo złożone i mają specjalistyczny charakter, ale większość testów i ćwiczeń nauczyciel może przeprowadzić samodzielnie w klasie.

1.3. Diagnoza lekcyjna

Bierze pod uwagę formalną ocenę stanu ucznia, która może być źródłem wartościowych informacji. Poza tym równie ważna jest obserwacja, jak dziecko sobie radzi z ćwiczeniami na lekcji. Trzeba sprawdzać, jak uczeń podchodzi do konkretnych zadań i jakie rodzaje ćwiczeń

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

sprawiają mu kłopoty. Należy zastanowić się, jak opracować strukturę ćwiczenia, aby było ono bardziej zrozumiałe i dostępne dla dziecka z dyslekją. Ten rodzaj diagnozowania może być też pomocny podczas opracowywania indywidualnych programów nauczania. Dzięki takiemu podejściu nauczyciel ma szansę odkryć najważniejsze aspekty skutecznej metody edukacyjnej.

1.4. Analiza pomyłek podczas głośnego czytania

Wykorzystując teksty związane z poszczególnymi tematami lekcji, analizujemy błędy pojawiające się podczas czytania na głos. Zgodnie z założeniami tego systemu błędy pojawiają się systematycznie i niezależnie od tego, czy tekst jest czytany na głos, czy po cichu. Natomiast stopień zrozumienia tekstu zależy od wcześniejszego stanu wiedzy dziecka. Oto stosowany wraz z tą metodą system ocen.

Opuszczenia

Pojawiają się wraz ze wzrostem szybkości czytania. W sytuacji, gdy dziecko z dysleksją rozwija zdolność i tempo czytania, opuszczenia nadal się pojawiają.

Dodatki

Mogą świadczyć o udawaniu czytania. Dziecko zbytnio polega na wskazówkach pochodzących z kontekstu.

Zastępowanie

U młodszych dzieci przypadki zastępowania mogą przybierać formę wizualną, a u starszych semantyczną. Drugi przypadek może odzwierciedlać zbytnią zależność od kontekstu.

Powtórzenia

W wielu przypadkach mogą świadczyć o problemach z utrzymywaniem właściwego kierunku czytania oraz niepewności dotyczącej kolejnych słów w tekście.

Odwrócenia

Mogą być odzwierciedleniem problemów z orientacją przestrzenną dotycząca lewej i prawej strony, lub problemów ze wzrokiem. Czasami są wynikiem czytania bez zrozumienia tekstu..

Wahanie

Może się pojawiać, gdy czytający nie zna dobrze treści tekstu, lub czuje, że nie radzi sobie najlepiej z czytaniem. Może oczekiwać innego słowa w dalszej części tekstu, podobnie jak w przypadku powtórzeń.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Poprawki

Pojawiają się, w sytuacji, gdy dziecko zwraca mniejszą uwagę na znaczenie tekstu, a bardziej jest skupione na rozpoznawaniu poszczególnych słów[1].

2. Typy diagnoz

Aby postawić dobrą diagnozę należy zebrać wielu danych, które opracowuje powołany do tego zespół specjalistów. Diagnoza interdyscyplinarna, (wieloaspektowa) uwzględnia zebrane informacje w zakresach:

- społecznym – środowisko rodzinne i szkolne ucznia;
- medycznym – ogólny rozwój fizyczny dziecka, ogólny stan zdrowia oraz w miarę potrzeb badanie stanu wzroku, słuchu lub inne badania specjalistyczne,
- psychologicznym – ocena poziomu rozwoju funkcji intelektualnych, orientacyjnych i percepcyjno-motorycznych, jak: percepcja wzrokowa, słuchowa, motoryka, lateralizacja, orientacja w schemacie ciała i w przestrzeni oraz koordynacja tych funkcji; ocena stanu psychicznego dziecka, procesów emocjonalno-motywacyjnych, socjalizacji i osobowości,
- pedagogicznym – ocena poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych, zakresu, rodzaju i specyfiki trudności w uczeniu się. W miarę potrzeb przeprowadza się również inne badania, np. badania logopedyczne.

Uogólniając wyniki diagnozy społecznej, medycznej, psychologicznej i pedagogicznej dokonano syntetycznego opisu, który odpowiada 5 fazom diagnozy – (według Ziemskiego, 1973) , a więc:

- diagnoza typologiczna(przyporządkowująca, klasyfikująca),
- diagnoza genetyczna (etiologiczna, kauzalna),
- diagnoza znaczenia dla całości(celowościowa),
- diagnoza fazy,
- prognoza, czyli diagnoza rozwojowa.

1. G. Reid, przełożył R. Waliś, *Dysleksja*,..... s. 26-30.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Diagnoza typologiczna ujawnia, czy wykazywane przez dziecko objawy należą do ogólnego typu symptomatycznego, wyróżnionego w tej dziedzinie.

Diagnoza genetyczna ma na celu szukanie wyjaśnienia przyczynowego uwarunkowania spostrzeganych u dziecka objawów. Chodzi o ustalenie, które z leżących u podłoża czytania i pisania funkcji są zaburzone.

Diagnoza znaczenia lub inaczej **celowościowa** uwzględnia możliwości samoregulacyjne organizmu i określa znaczenie badanego zjawiska dla szerszego kompleksu zjawisk. W stosunku do dziecka z trudnościami w czytaniu i pisaniu oznacza ona wskazanie skutków tych zaburzeń dla ogólnego funkcjonowania dziecka w domu i w szkole

Diagnoza fazy dotyczyć będzie stopnia rozwoju badanych procesów oraz poziomu prezentowanych umiejętności. Ustala wiek rozwoju poszczególnych procesów zaangażowanych w realizację czytania i pisania i opisuje ogólny poziom wykonywania tych umiejętności.

Diagnoza prognostyczna to ostatni człon pełnej diagnozy. Jest ona prostym podsumowaniem i wyprowadzeniem wniosków z przeprowadzonych diagnoz cząstkowych, dla których stanowi dopełnienie w postaci przewidywania, jak dane zjawisko może lub powinno się rozwijać[1].

Ewa Górniewicz (2000) w swojej książce „Trudności w czytaniu i pisaniu", szczegółowo opisała nie tylko typy i rodzaje diagnoz, ale również sposoby ich przeprowadzenia, opracowywania i oceniania wyników. Dzięki tej pozycji poznajemy procedurę badania dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz opis służący identyfikacji i interpretacji popełnianych przez dziecko błędów.

Proste metody badania percepcji słuchowej, percepcji wzrokowej – orientacji przestrzennej przedstawiła Helena Skibińska w swojej książce pt. *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu*.

1. Ziemski S., *Problemy dobrej.....*, s.68-70.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

II. Kinezjologia edukacyjna jako metoda stymulowania rozwoju umysłowego

Zanim przejdę do ćwiczeń dotyczących usprawniania poszczególnych funkcji percepcyjno-motorycznych chciałabym zachęcić rodziców, terapeutów, nauczycieli do stosowania metody Paula Dennisona w pracy z dziećmi mającymi różne trudności w zachowaniu, w nauce, a szczególnie specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Metodę tę określa się terminem **gimnastyka mózgu** lub **kinezjologia edukacyjna**.

Twórcą kinezjologii edukacyjnej jest Amerykanin Paul Dennison. Sama nazwa **Kinezjologia Edukacyjna** składa się ze słów : **kinezjologia** (z greckiego rdzenia „kinessis"– oznaczającego ruch), tzn. nauka o strukturze i ruchu ciała, ich związku z funkcjonowaniem mózgu, prawidłach pracy ciała, i **edukacyjna** (z łacińskiego „educare" –wychowywać, kształcić), co w danym kierunku oznacza poszukiwanie przez człowieka wiedzy o sobie, o wewnętrznych przeszkodach na drodze do rozwoju, o możliwościach i daniu nauki samemu sobie – sposobów i nawyków rozwinięcia „ja". Jest to dziedzina wiedzy o człowieku, wykorzystująca elementy psychologii, pedagogiki, neurofizjologii i anatomii. Uczy i przedstawia w praktyce możliwości wykorzystania naturalnego ruchu fizycznego niezbędnego do organizowania pracy mózgu i ciała w celu uczenia się i twórczej samorealizacji jednostki. Stosowanie metod proponowanych przez kinezjologię edukacyjną przywraca naturalny mechanizm rozwoju każdego człowieka, co może mieć zbawienny wpływ na dziecko z dysleksją rozwojową, u którego stwierdza się dysharmonie w zakresie rozwoju pewnych funkcji percepcyjno-motorycznych. Współdziałanie półkul mózgowych u dzieci z dysleksją, dysgrafią, są zakłócone, a ćwiczenia naprzemienne z kanonu Dennisona powodują przepływ informacji z jednej półkuli mózgowej do drugiej nawet do dwudziestu ośmiu razy szybciej, przy wielokrotnie mniejszym wydatku energetycznym. Myślimy więc szybciej, sprawniej, a męczymy się mniej.

Kinezjologia edukacyjna jest metodą stymulowania rozwoju umysłowego, która opiera się na założeniu, że ruch jest nieodłączną częścią uczenia się i myślenia. Nie należy rozumieć jej jako czegoś w rodzaju wychowania fizycznego. Są to ruchy, które aktywizują i stymulują odpowiednie obszary mózgu i powodują zwiększenie ilości połączeń nerwowych między prawą i lewą półkulą mózgową, powodując poprawę jakości pracy umysłowej.

Gimnastykę mózgu mogą stosować wszyscy, ponieważ harmonijna współpraca między lewą i prawą półkulą mózgową jest zawsze pożądana. Ćwiczeniom tym wystarczy poświęcić kilkanaście minut dziennie, by w krótkim czasie osiągnąć wymierne , zauważalne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

rezultaty. Pierwsze nowe połączenia w mózgu mogą pojawić się po okresie 6 tygodni codziennych ćwiczeń. W czasie tych ćwiczeń powinnyśmy pić dużo wody, która podnosi energetykę naszego ciała i znakomicie dotlenia mózg.

Wypicie wody jest pierwszym krokiem w tzw. rytmizacji. Następnym są *punkty na myślenie*. Ćwiczenie to polega na położeniu jednej ręki na pępku, a drugą masujemy wgłębienia(kciukiem i palcem środkowym lub kciukiem i palcem wskazującym) między pierwszym, a drugim żebrem pod obojczykiem, po lewej i prawej stronie mostka. Czynność ta wzmaga przepływ krwi tętnicą szyjną która doprowadza dotlenioną krew do mózgu. Ćwiczenie to poprawia jasność umysłu, ułatwia płynne czytanie z przekroczeniem linii środka. Kolejnym ćwiczeniem są *ruchy naprzemienne* polegające na chodzeniu w miejscu z jednoczesnym dotykaniem kolan łokciami (po przekątnej). Powinny być wykonywane powoli, ponieważ sprzyja to świadomemu aktywowaniu układu przedsionkowego i płatów czołowych. Rytmizację kończymy pozycją Dennisona – jest to pozycja siedząca. Polega na położeniu lewej stopy nad prawą, ręce krzyżujemy, dłonie łączymy razem i odwracamy (jak w zabawie „idzie kominiarz po drabinie"). Kręgosłup powinien być wyprostowany, oczy zamknięte, język na podniebieniu. Dzięki temu ćwiczeniu uzyskuje się poprawę koncentracji, stabilności emocjonalnej, wyciszenie stresów.

Do najbardziej popularnych ćwiczeń z kinezjologii edukacyjnej wykorzystywanych przez nauczycieli i terapeutów należą leniwe ósemki i ruchy naprzemienne.

Korzyści jakie dają ćwiczenia „gimnastyki mózgu"

- poprawiają ekspresję słowną i twórcze myślenie;
- usprawniają percepcję wzrokową i słuchową;
- poprawiają koncentrację, koordynację wzrokowo-ruchową i słuchowo-ruchową;
- ułatwiają zapamiętywanie;
- wzmacniają koordynację i pracę obu półkul mózgowych;
- usprawniają pamięć długoterminową i krótkotrwałą;
- umożliwiają rozwój abstrakcyjnego myślenia, poprawiają koordynację lewej i prawej strony ciała;
- pogłębiają oddech;
- wspomagają pozytywne nastawienie;
- równoważą emocjonalnie, relaksują;
- poprawiają umiejętności komunikacyjne.

Na rynku wydawniczym są też dostępne prezentacje tych ćwiczeń na kasetach wideo, na płytach DVD, CD – z piosenkami, zabawowymi formami tych ćwiczeń.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

W swojej książce postaram się przedstawić klasyfikację tych ćwiczeń w taki sposób, aby ułatwić korzystanie z nich w określonych szczegółowo potrzebach edukacyjnych. Dodam, że nie spotkałam się z taką klasyfikacją w literaturze, natomiast podział taki powstał na kursie (matariały z kursu) z „Gimnastyki Mózgu" pod kierownictwem pani Moniki Zińczuk, która była osobą prowadzącą.

Niżej przedstawiam więc zagadnienia (potrzeby edukacyjne) i ćwiczenia Dennisona które służą poprawie tych potrzeb:

Czytanie

Głośne czytanie ze zrozumieniem, ekspresją, intonacją

* ruchy naprzemienne

- krążenie szyją
- ziewanie energetyzujące
- kołyska
- oddychanie brzuszkiem

Ciche czytanie ze zrozumieniem

- leniwe ósemki
- punkty na myślenie
- punkty uziemienia
- punkty przestrzeni
- punkty równowagi

Koncentrowanie się na przeczytanym tekście

- pompowanie piętą
- zginanie stopy
- wypady w bok
- luźne skłony

Pisanie

Łatwiejsze pisanie (płynność) i rysowanie

- leniwe ósemki
- alfabetyczne ósemki
- aktywna ręka
- rysowanie oburącz

Pisanie ze słuchu, ortografia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- słoń
- kapturek myśliciela
- sowa

Pisanie twórcze, zdolność do wyrażania słowami przeżyć, doznań

- pompowanie piętą
- zginanie stopy
- ziewanie energetyzujące
- leniwe ósemki
- alfabetyczne ósemki
- aktywna ręka
- rysowanie oburącz

Matematyka

- słoń
- sowa
- pompowanie piętą
- luźne skłony
- krążenie szyją
- rysowanie oburącz punkty równowagi
- kapturek myśliciela

Koncentracja

- sowa
- zginanie stopy
- aktywna ręka
- pompowanie piętą
- wypady w bok
- luźne skłony
- punkty uziemienia
- kołyska na boki

Łagodzenie nadpobudliwości

- punkty przestrzeni

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Mówienie komunikowanie się

- oddychanie brzuchem
- krążenie szyją
- słoń
- zginanie stopy
- pompowanie piętą
- wypady w bok
- luźne skłony

Publiczne wystąpienia

- punkty pozytywne
- pozycja COOKa/ Dennisona
- ziewanie energetyzujące
- kapturek myśliciela

Przed klasówką, egzaminem

- pozycja Dennisona
- leniwe ósemki
- ruchy naprzemienne
- punkty uziemienia
- punkty przestrzeni

Słuchanie ze zrozumieniem

- słoń
- pompowanie piętą
- kapturek myśliciela
- sowa

Poprawa pamięci

- kapturek myśliciela
- słoń
- sowa
- ruchy naprzemienne

Łagodzi zmęczenie umysłu

- krążenie szyją
- punkty uziemienia
- ziewanie energetyzujące

Umiejętności organizacyjne

- punkty uziemienia
- punkty przestrzeni

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- punkty równowagi

Koordynacja ciała w ruchu, umiejętności sportowe

- ruchy naprzemienne
- kołyska
- rysowanie oburącz
- luźne skłony
- punkty równowagi
- punkty uziemienia
- punkty przestrzeni

Utrzymanie równowagi ciała

- punkty równowagi
- punkty uziemienia
- ziewanie energetyzyjące
- słoń
- luźne skłony

Koordynacja wzrokowo-ruchowa

- rysowanie oburącz
- leniwe ósemki
- alfabetyczne ósemki
- aktywna ręka

Osoby, które chcą głębiej poszerzyć swą wiedzę na temat kinezjologii edukacyjnej Dennisona zachęcam do zapoznania się z bogatą literaturą na ten temat lub zapisania się na kurs. Na kursie można nie tylko nauczyć się prawidłowego wykonywania ćwiczeń, ale także zrozumieć czym jest równoważenie w kinezjologii i jak je przeprowadzać.

Dr P. E. Dennison odkrył, że niektórzy ludzie nie potrafią prawidłowo wykonać ruchów naprzemiennych, ale są doskonali w ruchach wykorzystujących jedną półkulę. Korzystali oni z półkul mózgowych w sposób jednostronny, przy czym byli zestresowani brakiem pełnego funkcjonowania czuciowo-ruchowego. Zauważył, że ma to związek z występującymi u tych osób trudnościami w nauce. Dlatego Dennison wymyślił określenie równoważenie mając na uwadze powrót do naturalnego wzoru ruchu odciśniętego na układzie nerwowym podczas normalnego rozwoju. Dennisowskie Równoważenie Lateralne powinno być przeprowadzane przez specjalistę. Jest to bowiem specyficzna seria czynności, które od nowa ustanawiają zintegrowane wzory pomiędzy naprzemiennobocznymi ruchami ciała, wzrokiem i słuchem. Równoważenie czyli LPD (Lateralne Przewzorowanie Dennisona) to proces, który uczy jak najefektywniej zastosować ćwiczenia Gimnastyki Mózgu, aby łatwiej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

osiągać postawione cele. Stosowane techniki powodują natychmiastowe i długotrwałe zmiany poprzez budowanie nowych powiązań nerwowych w obrębie mózgu oraz w miedzy systemem odruchów i mięśni.

Efektem procesu równoważenia jest wzrost zdolności uczenia się, a doświadczanie przebiega szybciej, łatwiej i bezstresowo.

- Materiały z kursu, *Gimnastyka mózgu,* I i II stopnia.

- P. E. Dennison, *Kinezjologia edukacyjna dla dzieci,* Warszawa, Międzynarodowy Instytut NeuroKinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, 2003.

- C. Hannaford, *Zmyślne ruchy, które doskonalą umysł,* Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Kinezjologów „Medyk", 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

III. USPRAWNIANIE ZABURZONYCH FUNKCJI

Realizacja ćwiczeń funkcji leżących u podłoża czytania i pisania oraz samych umiejętności powinna opierać się na specjalnych programach. Na ten temat istnieje bardzo bogata literatura metodyczna, na której będę się opierała przedstawiając ćwiczenia usprawniające poszczególne funkcje.

1. Ćwiczenia rozwijające ogólne sprawności ruchowe i sprawności manualne

Duże opóźnia rozwoju ruchowego są wskazówką do tego, żeby terapię rozpocząć od ćwiczeń ogólnej sprawności ruchowej. Powinny być one uwzględniane także w pracy z dziećmi nie wykazującymi tych zaburzeń, ponieważ rozwijając funkcje kinestetyczno-ruchowe zaspokajamy naturalną u młodszych dzieci potrzebę ruchu. Ćwiczenia te pełnią też rolę relaksującą i angażują w większym stopniu funkcje intelektualne. Ze względu na warunki lokalowe i przestrzenne jakie powinny być zapewnione w czasie tych ćwiczeń trudno jest je realizować na zajęciach terapii pedagogicznej. Tego rodzaju ćwiczenia leżą w gestii nauczycieli wychowania fizycznego. Natomiast nauczyciel terapii pedagogicznej będzie miał za zadanie usprawnianie motoryki małej, czyli motoryki narządów(ręce, oczy, narządy mowy) biorących udział w procesie czytania i pisania oraz ich koordynacji. Przy czym usprawnianiem narządów mowy z reguły zajmuje się logopeda.

1.1. Ćwiczenia usprawniające motorykę ogólną, usprawnianie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni

Zabawy rzutne i zręcznościowe:

- rzucanie woreczków do celu (prawą, lewą ręką, obiema rękami)– do kartonowego pudełka, do kapelusza, do kosza, w narysowaną na tablicy tarczę;
- rzucanie woreczków lub piłek do siebie – połączone z chwytaniem;
- różne sposoby podrzucania woreczka ręką, pod kolanem, stopą – chwytanie go;
- zabawy z piłeczką ping-pongową: odbijanie za pomocą rakietki jak najwyżej, pozycji poziomej o ścianę itp.
- gry i zabawy z kółkiem ringo;
- gra w kręgle;
- trafienie woreczkiem lub gumową piłką w biegnącą osobę itp.

Biegi i skoki:

- bieg slalomem, po linii prostej, z przeszkodami;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- czołganie się;
- biegi na czworakach;
- biegi ze skakanką, obręczą hula-hop.

Zabawy i ćwiczenia rozluźniające napięcie mięśniowe

- napinanie i rozluźnianie poszczególnych części ciała;
- zabawy ruchowo-naśladowcze.

Ćwiczenia relaksacyjne

- wykorzystanie ćwiczeń Dennisona;
- przy muzyce – np. ćwiczenia z elementami jogi (jesteśmy drzewem, promykami słońca itp.)

Usprawnianie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni

Ciekawe ćwiczenia na kształtowanie schematu własnego ciała poprzez różnicowanie i określanie kierunków w przestrzeni, orientację w schemacie ciała: prawa, lewa, różnicowanie i określanie położenia przedmiotów prezentuje E. Gruszczyk-Kolczyńska (1997).

Usprawnianie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni proponuję podzielić na trzy etapy, podobnie jak uczyniła to w swojej książce E. Górniewicz (2000): ćwiczenia orientacji w schemacie własnego ciała, orientacji w schemacie ciała osoby stojącej naprzeciw oraz orientacji w przestrzeni.

Ćwiczenia orientacji w schemacie własnego ciała:

- rozpoczynamy od wymieniania poszczególnych części ciała – dzieci pokazują na sobie, dotykając je;
- prezentacja stron ciała przez terapeutę który stoi przed dzieckiem odwrócony tyłem, pokazuje i nazywa części ciała znajdujące się po jego różnych stronach(np. lewa ręka, ucho, prawa ręka, noga itd.) – dziecko obserwuje i wskazuje te części ciała na sobie;
- terapeuta wymienia strony i części ciała (dla zaznaczenia stron zakłada np. na swoją i dziecka prawą rękę gumkę frotkę) – dziecko najpierw je dotyka, później nimi porusza (w przypadku pomyłki terapeuta lekko głaszcze prawidłową część ciała dziecka);
- ćwiczenia symetrycznych części ciała (dziecko podskakuje równocześnie na dwóch nogach, podnosi dwie ręce do góry, jednocześnie zgina ręce w łokciach, mruga oczami) – wskazuje głową i nazywa strony ciała;
- równoczesne ruchy dwóch części ciała znajdujących się po tej samej stronie (lewa ręka chwyta za lewe ucho, prawa ręka dotyka prawego oka itd.);

Ćwiczenia kierunków góra –dół (powinno być poprzedzone sprawdzeniem rozumienia tych pojęć):

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- podskoki do góry;
- zabawa „wkręcamy żarówki w górze”;
- patrzymy w górę, w dół;
- pytamy – które części ciała są na dole? itd.

Ćwiczenia orientacji w schemacie ciała osoby stojącej naprzeciw

Poprawne określenie stron ciała osoby stojącej naprzeciw wymaga zrozumienia relacji odwracalności , zmiany stron. Terapeuta może to wyjaśnić poprzez ćwiczenia z partnerem stojącym naprzeciw(w przypadku poważnych zaburzeń kierunkowych u dziecka można napisać na dłoniach osób stojących naprzeciw siebie P-prawa, L-lewa, założyć frotkę np. na prawe ręce):

- dziecko obserwuje wskazywane i nazywane przez partnera(może nim być terapeuta) części ciała – potem sam pokazuje i nazywa części ciała (moja prawa ręka, lewe ucho itd.);
- dziecko porusza różnymi częściami ciała, a partner to opisuje np. ruszasz prawą ręką, machasz lewą nogą – potem następuje zamiana;
- jedno dziecko wymienia części i strony ciała, a drugie pokazuje je na swym partnerze (mogą brać w tym udział trzy osoby);
- dzieci stojące naprzeciwko siebie wykonują następujące polecenia: prawe ręce przybijają piątkę, lewe kolana się stykają, prawe nogi dotykają się stopami, puszczamy do siebie prawe oko itd.;
- ćwiczenia z przedmiotami: weź do prawej ręki piłeczkę i przekaż ją do lewej ręki partnera, naklej samoprzylepne serduszko na kolanie prawej nogi partnera, załóż frotkę na lewą nogę kolegi itd..

Ćwiczenia orientacji w przestrzeni

N. C. Kephard (1970) twierdzi, że znajomość kierunków w przestrzeni jest rzutowaniem na zewnątrz stronności, którą osobnik rozwinął w sobie. Aby prawidłowo określić relacje przestrzenne dziecko musi uświadomić sobie, iż ono jest punktem centralnym i w stosunku do niego lokalizuje się przestrzeń. Celem tych ćwiczeń będzie także opanowanie i stosowanie pojęć przestrzennych typu: lewo-prawo, nad-na-pod, przed-między-za, początek-środek-koniec, blisko-daleko, przód-tył Zrozumieniu tych pojęć mogą służyć następujące ćwiczenia:

- terapeuta wskazuje przedmioty, które są różnie usytuowane w stosunku do dziecka, a dziecko ma nazwać kierunek ich położenia, np. terapeuta wymienia *okno* – dziecko mówi *po prawej stronie;*
- terapeuta wymienia kierunki, a dziecko nazywa znajdujące się tam przedmioty;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- po omówieniu stron prawa-lewa i pozostałych pojęć przestrzennych dziecko ma położyć przedmiot np. woreczek po swojej prawej, potem lewej stronie, przed sobą, za sobą, wymienić co jest daleko, co blisko niego, co jest z przodu, a co z tyłu;
- dziecko odpowiada na pytania: Co znajduje się pod twoimi nogami(podłoga)? Co jest nad twoją głową?(sufit, żyrandol);
- chodzenie pod dyktando w celu znalezienia ukrytego przedmiotu np. zrób trzy kroki do przodu, dwa kroki w prawo itd.;
- dziecko określa położenie jednego przedmiotu względem siebie, następnie terapeuta poleca mu przemieścić się we wskazanym kierunku i na nowo określić relację przedmiotu w stosunku do siebie, uświadamiając sobie zaistniałą zmianę;
- dzieci stoją w parach naprzeciwko siebie, terapeuta poleca położyć im piórnik między nimi, z tyłu jednego z nich, z przodu (punkt wspólny dla dwóch osób stojących naprzeciwko) itd.;
- dzieci stoją w parach naprzeciwko siebie, terapeuta wskazuje dowolny przedmiot, a każde z dzieci ma określić jego położenie w stosunku do siebie, mają wtedy okazję zauważyć, że przedmiot znajdujący się po prawej stronie jednego z nich, znajduje się po lewej stronie jego partnera[1].

Ćwiczenia usprawniające orientację w schemacie ciała i przestrzeni powinny występować we wstępnym etapie pracy terapeutycznej, mogą być też elementem rozpoczynającym każde zajęcia terapeutyczne z dziećmi które wykazują zaburzoną orientację przestrzenną, zaburzoną lateralizację.

1.2. Ćwiczenia sprawności manualnej - koordynacji wzrokowo-ruchowej

Zajęcia te przeznaczone są dla dzieci o słabej sprawności manualnej i stanowią ostatni etap przygotowania dziecka do nauki pisania. Ich celem jest takie poprawienie tej sprawności, aby dziecko mogło radzić sobie podczas czynności pisania, które wymaga wykonywania drobnych precyzyjnych ruchów ręki. Polegają więc na usprawnianiu motoryki rąk oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej, poczynając od dużych ruchów ramienia i przedramienia, kończąc na drobnych, precyzyjnych ruchach nadgarstka, dłoni i palców.

.1. N. C.. Kephart, *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1970.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

W zależności od stopnia obniżenia sprawności manualnej różni autorzy proponują stosować kolejno ćwiczenia rozmachowe, manualne i graficzne:

Ćwiczenia rozmachowe (rozluźniające napięcia mięśni ramienia i przedramienia):

- możemy rozpocząć od malowania i rysowania jedną ręką i oburącz w powietrzu;
- zamalowywanie farbami dużych płaszczyzn;
- oburęczne pokrywanie farbami dużych płaszczyzn, malowanie dużych kształtów;
- zamalowywanie dużych konturowych rysunków;
- rysowanie dużych kształtów kredą na tablicy – jedną ręką i oburącz;
- obrysowywanie dużych szablonów np. balonów, grzybów, liści itd.;
- pogrubianie konturów dużych form geometrycznych i dużych rysunków;
- malowanie dużych form kolistych i form falistych płynnym, ciągłym ruchem zgodnie z kierunkiem pisania liter;
- malowanie dużych szlaczków.

Ćwiczenia manualne (usprawniające małe ruchy ręki: dłoni, nadgarstka i palców):

- zabawy z ciepłą wodą (rozluźniają napięcie mięśniowe dłoni): wyławianie kamyków z wody, wkładanie i segregowanie kamyków do butelek;
- budowanie, montowanie różnych konstrukcji z gotowych elementów;
- ugniatanie kul z gazet, bibułki;
- wykonywanie łamanek papierowych, wykorzystanie techniki „origami”;
- malowanie suchym palcem, pęczkiem waty;
- kreślenie w powietrzu, na tackach z piaskiem, różnymi technikami graficznymi linii pionowych, poziomych, ukośnych, łamanych, krzywych i figur geometrycznych (wg. Metody Dobrego Startu);
- układanki płaskie (obrazkowe, geometryczne, klockowe, wtyczkowe) z zachowaniem stopniowania trudności: na wzorze, według wzoru i bez wzoru (z pamięci lub z domysłu);
- modelowanie w glinie, plastelinie, modelinie zaczynając od prostych form, jak kulki czy wałeczki, do coraz bardziej złożonych wymagających łączenia różnych elementów;
- nawlekanie koralików, przewlekanie sznurków przez otworki w tekturkach;
- zwijanie sznureczka, wężyka igelitowego według wzoru, np. spirali, kwadratu itp.;
- wycinanie papieru z uwzględnieniem stopnia trudności: cięcie po linii prostej, falistej, wycinanie form geometrycznych i konturowych rysunków;
- wycinanki- naklejanki z papieru, materiału, włóczki itp.;
- wydzieranki-naklejanki;
- szycie ściegiem fastrygowanym – przewlekanie igły z nitką przez otwory w tekturce;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- haftowanie na tekturkach z dziurkami, na szarym płótnie, wyskubywanie nitek;
- ćwiczenia sprawności ruchów palców i rozluźniające napięcie mięśniowe, np. zabawa pt. *Bawimy, bawimy się pięknie paluszkami, jak jeden nie może to drugi pomoże itd.,* naśladowanie gry na pianinie, pisania na maszynie, odtwarzanie rytmu deszczu, strząsanie wody z palców, wytrzepywanie piasku z rękawa itp.;
- stemplowanie (stempelki konturowe zwierząt, kwiatów, samochodów itp.), tworzenia za pomocą stempli kompozycji z figur geometrycznych (stemple Janiny Magnuskiej).

Ćwiczenia graficzne (usprawniające drobne ruchy ręki):
- pogrubianie konturów, czyli wodzenie po wzorze figur geometrycznych, prostych szlaczków, konturów obrazków;
- rysowanie w ograniczonym polu – labirynty;
- rysowanie wzorów po śladzie kropkowym lub kreskowym;
- rysowanie za pomocą szablonów figur geometrycznych i nieskomplikowanych przedmiotów, według stopnia trudności: szablony wewnętrzne (wycięty otwór w tekturce lub tworzywie) i szablony zewnętrzne (wycięty kształt do obrysowywania);
- kopiowanie rysunków przez kalkę techniczną lub folię (także rysowanie na matowym szkle i na znikopisach);
- zamalowywanie kredkami małych przestrzeni np. konturów geometrycznych, konturów stempelków, obrazków z książeczek do malowania;
- kreskowanie – wypełnianie konturów kolorem za pomocą równoległych kresek poziomych lub pionowych (z zachowaniem kierunków od lewej do prawej i od góry do dołu);
- rysowanie szlaczków literopodobnych w liniaturze, w zmniejszającym się stopniowo wymiarze aż do liniatury zeszytu, według stopnia trudności: wodzenie po wzorze, kończenie rozpoczętego wzoru i odwzorowywanie;
- odtwarzanie układów linearnych z elementów powtarzających się cyklicznie, różniących się kształtem lub kolorem, w liniaturze, zgodnie z kierunkiem pisania;
- rysowanie szlaczków obrazkowych (układów linearnych) w liniaturze, zgodnie z kierunkiem pisania;
- rysunki dowolne kredkami świecowymi lub ołówkowymi;
- ćwiczenia grafomotoryczne wg. H. Tymichowej (zestaw 24 wzorów prostych i figuralnych zaprojektowanych tak, aby mogły być wykonywane jednym, ciągłym ruchem ręki).

Do usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej można wykorzystać ćwiczenia Dennisona, tj. . ruchy naprzemienne, rysowanie oburącz, leniwe ósemki, alfabetyczne ósemki, aktywna ręka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2. Ćwiczenia funkcji wzrokowej i orientacji przestrzennej

Często u podstaw trudności w czytaniu i pisaniu stoi obniżony poziom percepcji wzrokowej, spowodowany mniej sprawnym funkcjonowaniem korowych ośrodków analizatora wzrokowego. W przypadku niepełnej sprawności tych ośrodków utrudniony jest proces analizy i syntezy wzrokowej. Terapia dziecka z zaburzeniami funkcji wzrokowej będzie polegała na usprawnianiu percepcji wzrokowej.

Przedstawię ćwiczenia usprawniające funkcje analizatora wzrokowego, które będą uwzględniać wszystkie jej aspekty takie jak: spostrzegawczość, analizę, syntezę, kierunkowość i pamięć wzrokową. Do najistotniejszych elementów związanych z percepcją wzrokową, które mające wpływ na opanowywanie czytania i pisania, zalicza się: umiejętność szybkiego rozpoznawania obrazów wzrokowych (spostrzegawczość), umiejętność różnicowania bardzo podobnych obrazów wzrokowych, umiejętność ujmowania zależności między całością obrazu i jego elementami składowymi (analiza i synteza), orientację kierunkową i przestrzenną, pamięć wzrokową oraz koordynację wzrokowo-ruchową, umiejętność spostrzegania istotnych cech geometrycznych, abstrakcyjnych (T. Gąsowska, Z. . Pietrzak Stępowska, 1978, I.)[1].

2.1. Rodzaje ćwiczeń percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej

Do każdego rodzaju ćwiczeń można znaleźć lub ułożyć wiele zadań. W zależności od wieku i sfery najbliższego rozwoju dziecka każde zadanie można uprościć lub bardziej skomplikować. Jako przykład takiego podejścia podaję ćwiczenie „uzupełnianki" (poniżej).

2.1.1 Ćwiczenia na materiale bezliterowym:

- rozpoznawanie przedmiotów na obrazkach pokazywanych bardzo krótko(zaczynamy od obrazków z mniejszą ilością elementów),
- składanie całości obrazka z jego z części według wzoru,
- układanie obrazków z części - bez wzoru,
- dobieranie brakujących części do całego obrazka,
- wyodrębnianie różnic między obrazkami pozornie identycznymi,
- różnicowanie przedmiotów i figur,
- rozróżnianie podstawowych figur geometrycznych, ich sortowanie,
- ćwiczenia z rozpoznawaniem kształtów i kolorów – transformacja cech (zamiast czerwonego małego kółka połóż w tym miejscu duży zielony trójkąt),

---

1. 1. T. Gąsowska i Z, Pietrzak-Stępkowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi.....,* s. 79-83 .

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- układanie figur według podanego wzoru,
- ćwiczenia w układaniu dowolnych kompozycji z figur geometrycznych(od prostych do coraz trudniejszych),
- sortowanie (dziecko ma odróżnić jakąś jedną, szczególna cechę, jeden przedmiot inny niż wszystkie,
- zabawy w domino[1],
- ćwiczenia pamięci wzrokowej – odgadywanie kto zmienił pozycję, mimikę twarzy, odgadywanie jakiego klocka, przedmiotu, zabawki brakuje itp. (np. na podłodze rozsypujemy różne zabawki, dzieci chwilę się im przyglądają, potem chowamy jedną z nich, a dzieci odgadują której brakuje),
- odtwarzanie z pamięci uprzednio zaobserwowanych elementów oraz stosunków przestrzennych , jakie między nimi zachodziły:

a) układamy na stole kilka przedmiotów – zadaniem dziecka jest zapamiętanie jak największej liczby tych przedmiotów oraz wskazanie miejsc na których leżały(stopniujemy zasadę trudności);

b) układamy na stole figury geometryczne – zadaniem dziecka jest ułożyć po pewnym czasie te same figury w tych samych miejscach (w kolejnych ćwiczeniach skracamy czas ekspozycji, natomiast wydłużamy przerwę miedzy ekspozycją a wykonaniem zadania;

- określanie położenia przestrzennego kartoników z obrazkami:

a) bierzemy pięć kartoników obrazków np. ze zwierzętami – prowadzący wyjaśnia dziecku położenie obrazka z psem (znajduje się on w środku, pomiędzy sarną i kotem, pomiędzy lisem i wilkiem, czyli nad nim u góry jest lis, pod nim na dole znajduje się wilk, z boku po lewej stronie jest sarna, z boku po prawej stronie jest kot), następnie prowadzący zmienia układ kartoników, a zadaniem dziecka jest opisanie nowego położenia zwierząt względem „środkowego obrazka”;

b) kolejnym etapem tego ćwiczenia może być układanie przez dziecko kartoników według podanych przez terapeutę informacji (np. nad kotem znajduje się pies, po prawej stronie kota jest wilk, pod kotem jest sarna, po lewej stronie kota jest lis, itp.);

- rysowanie pod dyktando,
- odwzorowywanie manipulacyjne figur z gotowych elementów, zgodnie z podanym wzorem,

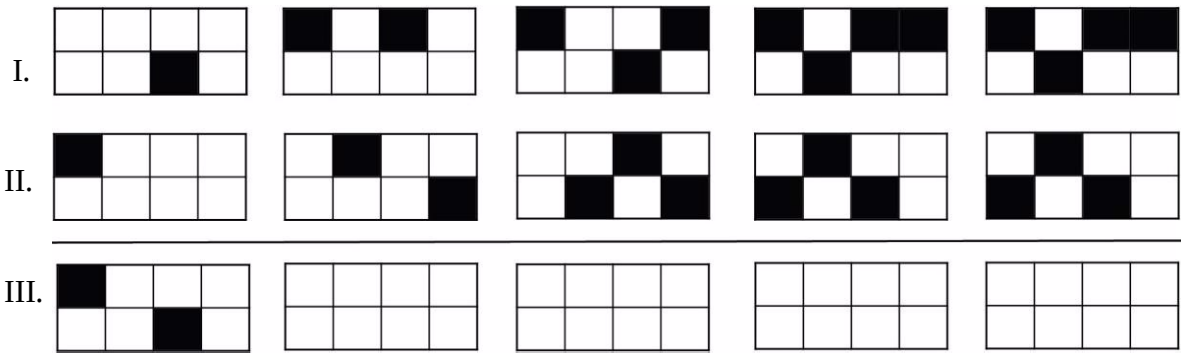
---

1. H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi.....*, , s. 63-88.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- odwzorowywanie graficzne szlaków, ornamentów i kompozycji przy użyciu szablonów,
- różnicowanie elementów graficznych,
- malowanie rysunków konturowych,
- różnicowanie znaków graficznych,
- nakładanki o różnych układach przestrzennych,
- uzupełnianie niedokończonych rysunków i figur geometrycznych,
- wyszukiwanie i dobieranie par jednakowych liter – bez czytania, na podstawie identyfikacji wzrokowej (domina literowe, klocki w kształcie liter, alfabet ruchomy),
- kreślenie kształtów graficznych w powietrzu (terapeuta kreśli w powietrzu proste figury, zadaniem dziecka jest naśladowanie tych ruchów),
- kreślenie kształtów graficznych palcem na ławce jw.,
- rysowanie kształtów literowych i literopodobnych za pomocą szablonu (do tego ćwiczenia potrzebne są różne szablony liter, dziecko obwodzi je ołówkiem, następnie zamalowuje kredkami i wycina),
- **uzupełnianki**:

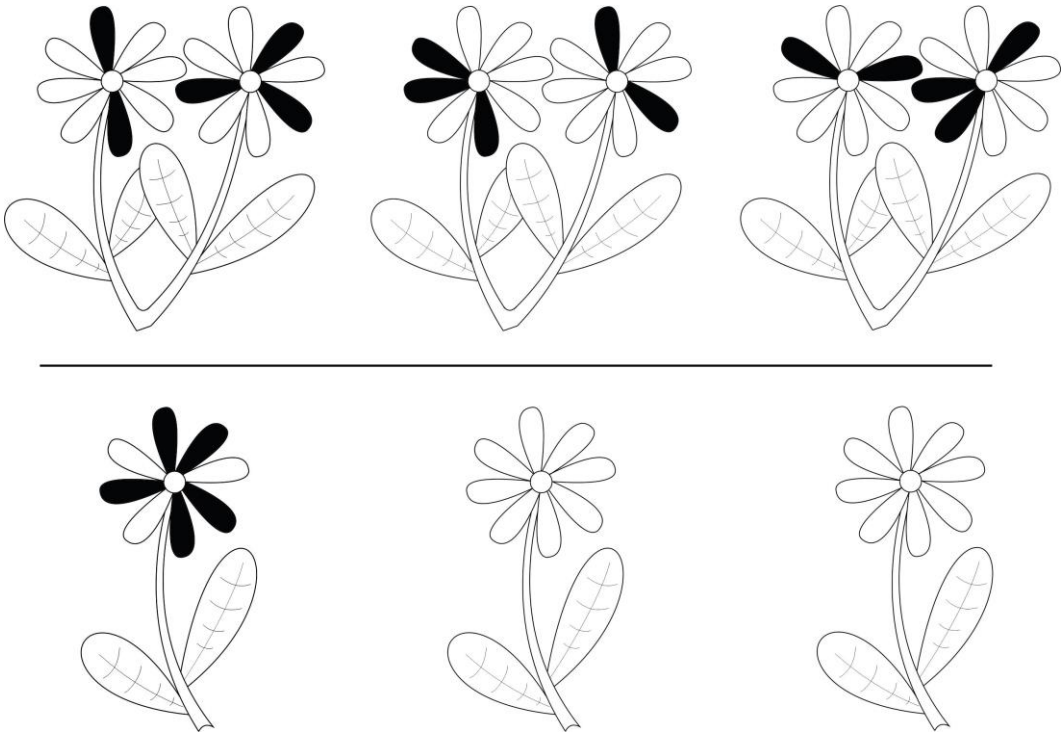
1. Układanie wyciętego motyla wg wzoru. Kładziemy przed dzieckiem wyciętego i ułożonego z kolorowych elementów motyla. Obok leży motyl nie dokończony i jego brakujące elementy. Dziecko ma dołożyć brakujące elementy motyla.
2. Dajemy dziecku obrazek przedstawiający np. domek i prosimy, aby dorysowało brakujące elementy.
3. Przygotowujemy trzy obrazki choinki. Jeden obrazek jest kompletny (wzór), pozostałym brakuje elementów. Dziecko ma zauważyć brakujące elementy i je domalować.
4. Dziecko otrzymuje tabelkę z zestawem podzielonych prostokątów. Jego zadaniem jest zsumowanie w pionie zamalowanych pól z pierwszego i drugiego rzędu.



Rys. Teresa Trypuć

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

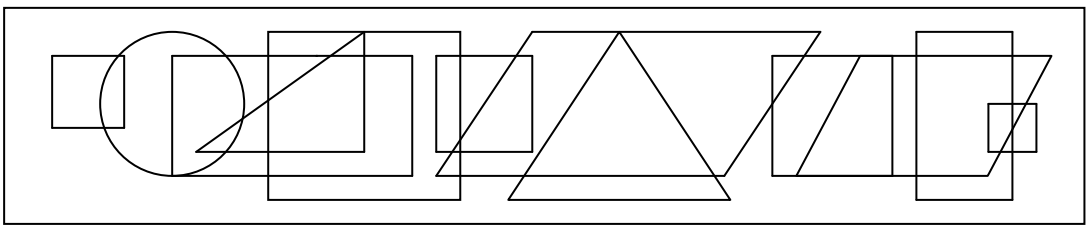
5.Podobne zadanie, ale utrudnione ma wykonać z kwiatkami.



Rys. Teresa Trypuć

-spostrzeganie figury i tła – ćwiczenia:

a) wskazywanie przedmiotów należących do tej samej kategorii np. dziecko otrzymuje rysunek z różnymi figurami geometrycznymi zachodzącymi na siebie, a jego zadaniem jest znaleźć wszystkie kwadraty, pomalować je i policzyć,



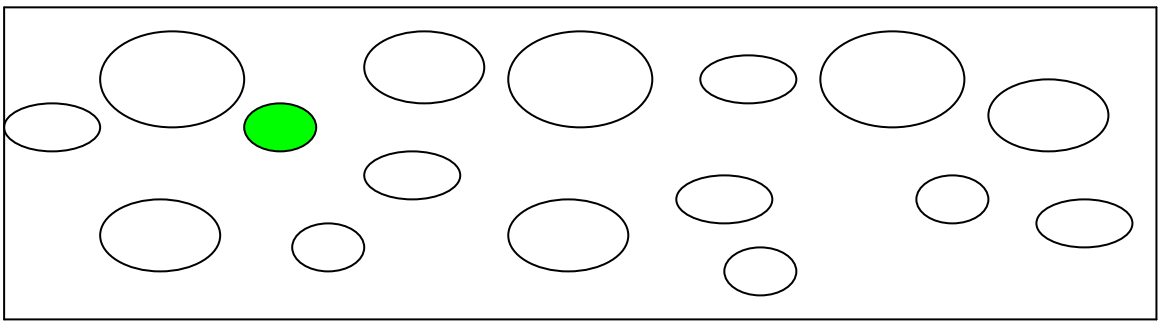
Rys. T. Trypuć

b) wskazywanie konkretnych przedmiotów np. pokazujemy dziecku rysunek na którym są kontury różnych przedmiotów nakładających się na siebie, zadanie polega na rozpoznaniu i zamalowaniu przedmiotów będących np. przyborami szkolnymi;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- stałość spostrzegania – ćwiczenia:

a) porównywanie czterech wielkości tej samej figury – przedstawiamy dziecku planszę z elipsami, które zróżnicowane są pod względem wielkości (cztery), polecamy zamalować wskazaną wielkość (np. najmniejsze elipsy),



Rys. T. Trypuć

b) różnicowanie przedmiotów ze względu na kolor – na rysunku przedstawiającym ogród dziecko ma otoczyć pętlą wszystkie rośliny i przedmioty mające kolor czerwony;

- spostrzeganie stosunków przestrzennych:

a) uzupełnianie ciągów korali wg zaobserwowanej reguły,

a) b) określanie położenia przedmiotów względem siebie – na ławce przedstawiamy pewien układ przedmiotów i pytamy dziecko np. co znajduje się po prawej stronie zeszytu itd.

2.1.2. **Ćwiczenia na materiale literowym:**

1.Ćwiczenia z ruchomym alfabetem

Przygotowujemy obrazki przedstawiające pojedyncze przedmioty, zwierzęta lub osoby oraz ruchomy alfabet:

a) dziecko przyporządkowuje nazwom obrazków pierwsze litery tych nazw;
b) dziecko układa z ruchomego alfabetu jednowyrazowe podpisy pod obrazkami.

2. Segregowanie liter wg. kształtu, wielkości (a,a-małe, E,E-duże itd.)

3. Lepienie z plasteliny lub układanie liter z drutu,

4. Segregowanie liter.

Potrzebne są kolorowe kartki z literami – każda litera inny kolor – do kartonika np. z literą A dziecko dokłada litery np. A-zielone, a-żółte, A-niebieskie:

- wyszukiwanie identycznych liter i sylab (piszemy dziecku określoną literę, dziecko musi wyszukać taką samą w tekście i podkreślić ją wyznaczonym kolorem– następnie znajduje jej wzór w alfabecie ruchomym i pokazuje podobnie postępujemy z sylabam**i.**

5. Łmigłówki literowe

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Zadaniem dziecka jest złożenie w całość pociętej litery. Zaczynamy ćw. od dwóch części, potem zwiększamy stopień trudności.

6. Rozróżnianie liter

Dziecko ma wybrać jedną literę np. *p* które często myli spośród liter *b d p d g*.

7.Utrwalenie kształtu i położenia liter

Dziecko ma kartę pracy na której ma znajdują się litery rozsypane, poprzewracane w różnych kierunkach i pociąg z okienkami, a jego zadaniem jest rozróżnić każdą literę i wpisać do okienka pociągu w odpowiednim położeniu, połączyć je za pomocą strzałki.

8.Wyszukiwanie takich samych wyrazów i ich odpoznawanie w tekście

Dziecko otrzymuje duży kartonik z wyrazem oraz kilka małych kartoników z różnymi wyrazami. Jego zadaniem jest znalezienie (wśród innych wyrazów) takiego samego wyrazu, jaki jest przedstawiony na dużym kartoniku. (W ćwiczeniach tych dziecko koncentruje się wyłącznie na graficznych kształtach wyrazów, a nie na ich odczytywaniu. Zaczynamy od wyrazów jednosylabowych, kończymy na wyrazach wielosylabowych)). Po wykonaniu zadania za pomocą kartoników, dziecko otrzymuje tekst zawierający znane mu wyrazy. Dalsze zadanie polega na odpoznaniu tych samych wyrazów w tekście. Może je wyszukiwać za pomocą tzw. „okienka".

9. Wyszukiwanie wyrazów z jednakową literą

Dziecko ma przed sobą teksty z czasopism dziecięcych – polecamy zaznaczyć wyrazy w których występuje np. litera *w*.

10. Pisanie po śladzie

11. Odpoznawanie wyrazów uprzednio eksponowanych

Przygotowujemy zestaw kartoników z nazwami np. owoców. Pokazujemy uczniowi kilka z nich, następnie umieszczamy je wśród pozostałych wyrazów i prosimy aby wybrał te które mu prezentowaliśmy.

12. Loteryjki obrazkowo-sylabowe

Dziecko otrzymuje serię na kartonikach serię sylab oraz obrazków z pierwszą sylabą wyrazu odpowiadającego nazwie przedstawionego na obrazku przedmiotu. Zadaniem dziecka jest wypowiedzenie nazwy przedmiotu oraz odszukanie brakującej sylaby. Na przykład obrazek przedstawiający sanki będzie miał pod spodem wypisaną tylko pierwszą sylabę san-, zatem dziecko powinno wypowiedzieć całą nazwę oglądanego obrazka, tj. *sanki* i odnaleźć spośród kartoników z sylabami brakującą sylabę – ki.

13. Loteryjki wyrazowe

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Dziecko otrzymuje planszę z napisanymi wyrazami o podobnym układzie graficznym oraz nakrywki z pojedynczymi wyrazami – odpowiednikami. Dobiera w pary jednakowe obrazy graficzne przez nałożenie nakrywek w odpowiednie miejsca planszy np.

KORA	RATA	KRATA	RURA
KLARA	KARO	KURA	KARA
TATAR	KATAR	TATRY	KLASER

nos	los	lis	sok
sos	las	bas	sęk
noc	kęs	pas	kos

14. Domino sylabowe, wyrazowe

Dziecko dobiera pasujące do siebie kartoniki(z jednakową sylabą, wyrazem) i odczytuje wyrazy.

15. Segregowanie wyrazów wg. podobieństwa graficznego liter

Polecamy uczniowi aby posegregował wyrazy przedstawione na kartonikach np. według zasady *mają taka samą pierwszą literę* lub *mają taką samą ostatnią literę.*

16. Różnicowanie wyrazów w szeregu

Na dłuższych paskach papieru są napisy dwóch jednakowych wyrazów i jednego innego: np.

dom dam dom *las los las* *kto kot kto* *ptak pakt ptak*

kot kat kot *mak rak mak* *łza łzy zły* *tak tok tak*

Zadaniem dziecka może być znalezienie jednego wyrazu innego niż pozostałe lub podkreślenie dwóch jednakowych wyrazów. Potem podwyższamy stopień trudności zwiększając liczbę wyrazów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

17. Układanie krótkich wyrazów i ich przekształcanie

Potrzebne są obrazki i kartoniki z literami, np. do obrazka z kurami podajemy litery *k k u r a.* Dziecko układa pod obrazkiem podpis z liter i przez zmianę litery przekształca je np. *kura, kurka, kurki* itp.

Przykłady przekształceń wyrazów (mogą być wykorzystane do pracy ze starszymi dziećmi lub z uczniami o niezbyt głębokiej dysleksji)):

kos – sok jemy – myje arka – kara trawa – Warta port – trop

targ – grat nora – rano tarka – krata – katar mata – tama

kapa – paka rzep – perz łuska – kłusa liszka – Kalisz kwit – tkwi

pralka- kapral luty – tylu lato – Tola Polak – Polka

słoma – masło

misa – sami loki – kilo lipa – pali pora – ropa ryba –bary

lipa – pali wójt – twój kot – kto – tok ryk –kry kot - kto

18. Wyszukiwanie różnic, uzupełnianie brakujących elementów w wyrazach

Przygotowujemy pary wyrazów. Dziecko zaznacza w kółeczko litery różniące te wyrazy.

Przykładowy zestaw wyrazów:

pas – pan, pałac – pajac, okno – oko

bąk – pąk , babka – żabka, łódka – kłódka

kret – krem, słoń - dłoń, koła – szkoła

babka – żabka, wozy – kozy, maska – miska

lalka – laska, ule – kule, syrenka - sarenka

19. Uzupełnianie wyrazów brakującymi literami, sylabami

Dziecko ma za zadanie uzupełnić wyraz brakującymi literami i sylabami wzorując się na jego obrazie całościowym np.

gumka	**pilot**	**balon**	**palto**
gum . .	. . l . .	b . l . n	pal . .
. . . ka	pi . ot	. a . o .	. . . to
gu.k.	. . lot	ba . . .	pa . t .

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

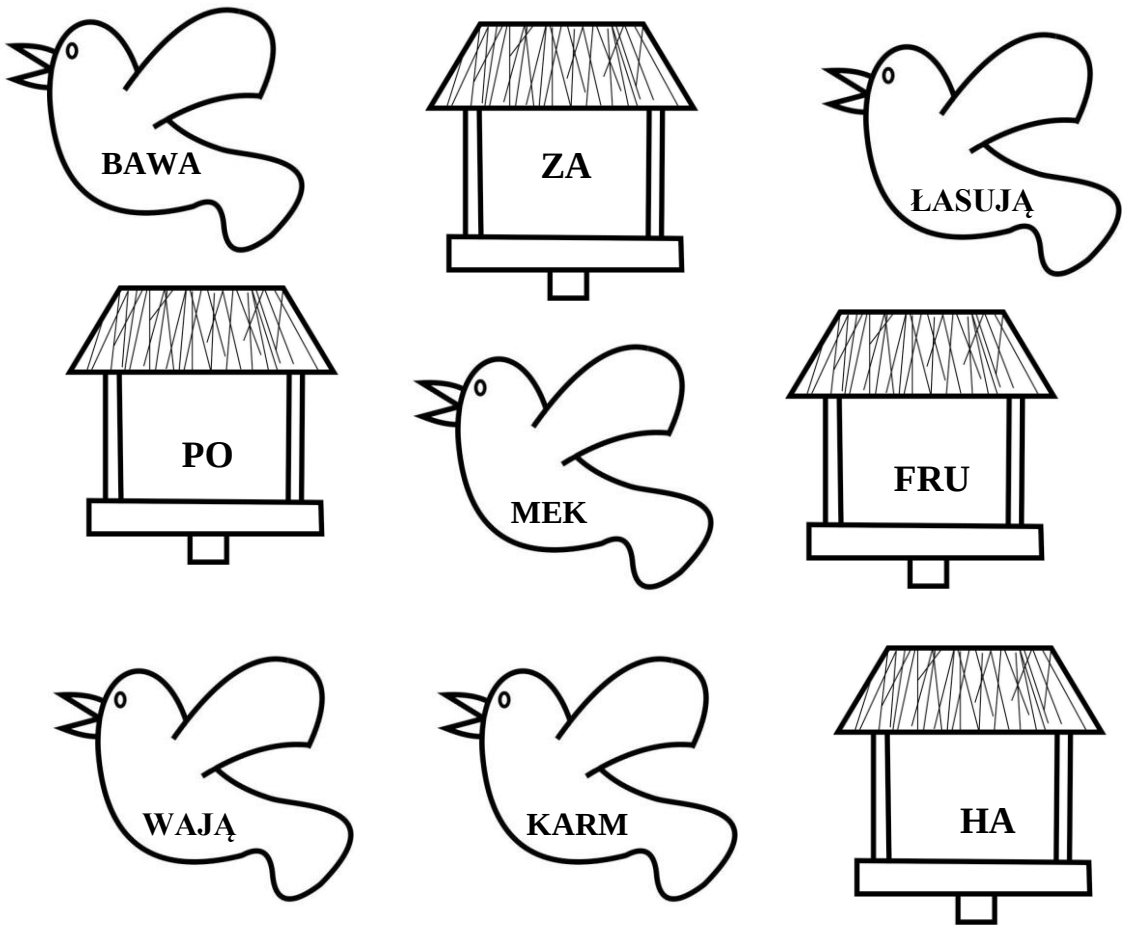
Uzupełnianie brakujących elementów w wyrazach

Uczeń otrzymuje kartę pracy na której są narysowane karmniki i ptaki. Na karmnikach są napisane pierwsze sylaby wyrazów, których zakończenia są na ptakach.

Polecenie dla ucznia na karcie pracy: Do którego karmnika lecą ptaki. Połącz liniami ptaki z odpowiednimi karmnikami.

Sylaby na karmnikach: PO, ZA, HA, FRU,

Części wyrazów napisane na ptakach: KARM, BAWA, ŁASUJĄ, WAJĄ, MEK.



Rys. Teresa Trypuć

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

20. Tworzenie nowych wyrazów wg. B. Zakrzewskiej (1998) (ćw. mogą być wzrokowo-słuchowe jeżeli wyrazy są czytane głośno)

- przez usunięcie 1 litery np.

kraj	*smok*	*kłos*	*brak*	*kram*
kra	----	-----	------	-------
raj			------	

mrok	*tort*	*skok*	*smak*	*stos*
------	-----	-----	-----	------
		------		
kran	*brat*	*plan*	*blok*	*wrak*
-----	-----	------	------	------

-przez dodanie jednej litery (w dowolnym miejscu) np.

rak	*mak*	*sok*	*lis*	*koc*
wrak	------	-----	-----	------
rama	*port*	*kara*	*stop*	*fura*
-----	*sport*	------	------	*furia*

- przez zamianę jednej litery (liczba kresek podpowiada ile wyrazów można utworzyć) np.

rok	*maj*	*dom*	*but*	*pan*	*las*	*nos*	*kot*	*rym*	*rak*
----	----	*dam*	-----	-----	-----	-----	-----	----	-----
----	-----	*dym*			-----	-----	------	-----	-----
----	------				------		------	-----	-----

Zadania dla ucznia:

- Przeczytaj podane wyrazy. Pod każdym wpisz nowy (jeden lub więcej) wyraz, który utworzysz przez usuniecie, dodanie lub zamianę 1 litery.

- Powiedz, jaką głoskę trzeba usunąć w wyrazie *skok* aby powstał wyraz sok albo wyraz *kok.*

Itp[1].

21. Wyszukiwanie różnic w tekstach

Dziecko otrzymuje dwa podobne opowiadania(orginał i kopia). Jego zadaniem jest podkreślenie na kopii zdań które nie są identyczne z wersją orginalną.

---

1. B. Zakrzewska, *Jeszcze potrenujemy Ćwiczenia w zakresie wzrokowo-słuchowym,* Warszawa, WSiP, 1998, s. 10-12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

22. Rozpoznawanie położenia samogłosek w sylabach

Na kartonikach wypisujemy różne sylaby np. *od, kol, pot, ak, łań, ba, ko, bek, in, dy.* Dziecko ma posegregować sylaby na grupy tj. według następujących warunków:

- sylaby z samogłoską na początku sylaby,
- sylaby z samogłoską w środku sylaby,
- sylaby z samogłoską na końcu sylaby.

23. Dobieranie napisów do obrazków, uzupełnianie i odczytywanie tekstu

Dziecko otrzymuje ilustrację oraz tekst opisujący to, co się dzieje na ilustracji. W tekście są opuszczone środkowe lub ostatnie wyrazy zdań, którymi należy uzupełnić zdania. Terapeuta poleca przyjrzeć się ilustracji i uzupełnić tekst. Następnie dziecko odczytuje uzupełniony tekst.

24. Ukryte wyrazy

Dziecko otrzymuje planszę ze zdaniami, w których ukryte są np. nazwy ryb, odgaduje je, w nagrodę koloruje obrazki.

*Piję ka**wę gorz**ką. Kt**o koń**czy płakać? Trudno podczas de**szczu pak**ować plecaki.*

Wyodrębnianie wyrazów krótszych w dłuższych np.

a) Wyszukiwanie tego samego wyrazu spośród różnych

las: klasa, oklaski, laska, blask, klaser, klaskać, plastelina

ul: rulon, kula, cebulka, szpulka, ulewa, hulajnoga itp.

b) Wyszukiwanie krótszego wyrazu w dłuższym dowolnym np.

koszyk – kosz jaskółka – kółka dachówka – dach makówka –mak

zasady – sady wazelina –lina rumaki –maki zapasy – pas

25. Analityczno-syntetyczne kształcenie wyrazów tzw. , suwaki, windy, zegary

Ćwiczenia będą polegały na podstawieniu sylab początkowych do stałej sylaby końcowej, lub podstawieniu sylab końcowych do stałej sylaby początkowej.

26. Segregowanie podpisów

Przygotowujemy komplet składający się z 1 obrazka i 8-12 podpisów, z których część nie pasuje do sytuacji przedstawionej na obrazku. Dziecko segreguje podpisy nadające się i nie pasujące do obrazka.

27. Rozsypanki wyrazowe

Dajemy dziecku ilustrację i zdania pocięte na wyrazy. Dziecko ma ułożyć zdanie z pojedynczych wyrazów. Utrudniając zadanie można dać ilustrację i kilka zdań pociętych na wyrazy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

28. Statki literowe

Przygotowujemy zestaw wyrazów i ich odpowiedników w postaci modeli tych wyrazów (statki wyrazowe). Dziecko ma za zadanie połączyć wyraz z jego odpowiednikiem statkiem, lub wpisać wyraz we właściwy statek. (Statki możemy łatwo przygotować na kratkowanej kartce. Litery wysokie to kominy statków, zajmujące dwie kratki.)

Ciekawe zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć służących rozwijaniu funkcji wzrokowej i słuchowej, które częściowo przedstawiłam w tym opracowaniu można znaleźć między innymi w książkach: E. M. Skorek pt. *Terapia pedagogiczna*, H. Skibińskiej pt. *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami wpisaniu i czytaniu,* B. Sawy pt. *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze,* B. Zakrzewskiej pt. *Jeszcze potrenujemy Ćwiczenia w zakresie wzrokowo-słuchowym*(1998) i *Moje dziecko źle czyta i pisze* (1997), K. Grabołowskiej, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak pt. *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu* (2005), red. W. Florkiewicz *Terapia pedagogiczna (scenariusze zajęć)*(2005).

3. Ćwiczenia funkcji słuchowej (kształcenie procesów analizy i syntezy słuchowej)

Jedną z poważnych zaburzeń branych pod uwagę przy orzekaniu „dysleksji" jest znacznie obniżony poziom percepcji słuchowej. W pierwszym rozdziale tej książki pisałam co to jest percepcja słuchowa i jakie są jej objawy. Dzieci wykazujące nieprawidłową percepcję słuchową mają trudności w przeprowadzaniu analizy i syntezy głosek w czasie, czyli:

- w rozróżnianiu dźwięków pokrewnych, zbliżonych akustycznie np. b-p, d-t, g-k, w-f (czyli dźwięcznych i bezdźwięcznych);
- w uchwyceniu następstwa głosek w wyrazie – wtedy przestawiają, opuszczają, dodają litery i sylaby lub zniekształcają słowa.

Program usprawniania percepcji słuchowej będzie więc uwzględniał koncentrację na bodźcach słuchowych, ćwiczenia umiejętności różnicowania dźwięków i ich lokalizacji w czasie i przestrzeni, analizy i syntezy słuchowej, prawidłowej artykulacji, pamięci słuchowej oraz koordynacji słuchowo-wzrokowej i słuchowo-ruchowej. Zaleca się prowadzenie tych zajęć w formie zabawowej, pamiętając o tym, aby nie trwały zbyt długo, ponieważ są bardzo męczące dla dzieci z tego rodzaju zaburzeniami. Podstawę pracy terapeutycznej w zakresie usprawniania wyżej wymienionej funkcji stanowić powinny ćwiczenia opierające się na dźwiękach mowy ludzkiej, czyli ćwiczenia słuchu fonematycznego i fonetycznego oraz analizy i syntezy słuchowej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Ćwiczenia te również należy rozpocząć od ćwiczeń na materiale bezliterowym, takim jak:

- rozpoznawanie dźwięków,
- odtwarzanie przez dzieci słyszanego rytmu,
- odtwarzanie struktur dźwiękowych na podstawie układów przestrzennych.

3.1. Ćwiczenia wrażliwości słuchowej – rozpoznawanie różnych dźwięków

Wysłuchiwanie i rozpoznawanie dźwięków dochodzących z najbliższego otoczenia (odgłosy kroków, gwizdanie czajnika, otwieranie i zamykanie drzwi, przekręcanie klucza w zamku , odgłosy pojazdów).

Organizujemy sytuacje w których dziecko najpierw zapoznaje się z dźwiękami wydawanymi przez różne przedmioty, potem rozpoznaje usłyszane dźwięki np. zgniatanie papieru, stukanie łyżką w szklankę, stół, książkę, ostrzenie noży, stukanie, pocieranie palcami o różne materiały (drewno, szkło, papier, styropian), przesypywanie piasku, grochu, małych kamyków, ryżu, przelewanie wody, poruszanie przyborów do pisania znajdujących się w piórniku, pocieranie balonów, skrobanie, spadanie różnych przedmiotów itd..

Rozpoznawanie głosów natury – w warunkach naturalnych lub odtwarzanych z płyty CD, taśmy magnetofonowej, telefonu (krople deszczu o różnym natężeniu, grzmoty, wichura, szelest liści, śpiew ptaków, dźwięki wydawane przez różne zwierzęta).

Ćwiczenia dźwiękonaśladowcze - zabawa w ptasie radio.

a) Terapeuta lub rodzic przypomina dziecku głosy poszczególnych ptaków:

słowik plo-plo-pi-pi-pi
wróbel ćwir-ćwir-ćwir
wrona kra-kra-kra
bocian kle-kle-kle
kukułka ku-ku-ku-ku
gołąb gre-chu-gre-chu
kura ko-ko-ko
kaczka kwa-kwa-kwa

- potem wywołuje nazwę jednego z nich , a dziecko koncertuje naśladując głos ptaka.

b) Pokazujemy dzieciom ilustracje np.. *zwierzęta podwórkowe, zwierzęta w Zoo, pociąg, burza* i prosimy, aby wyraziły co one przedstawiają za pomocą odpowiednich dźwięków.

Rozpoznawanie dźwięków różnych instrumentów.

Odróżnianie tonów (cichych, głośnych, wysokich, niskich):

- na dźwięk cichy dziecko zatyka uszy;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- na dźwięk głośny klaszcze w dłonie;
- na dźwięk wysoki podskakuje;
- na dźwięk niski siada na podłodze.

Uwrażliwianie dzieci na tempo muzyki.

Dzieci stoją, gdy usłyszą muzykę w tempie wolnym, zaczynają powoli się poruszać, gdy muzyka jest w tempie szybkim biegają po sali.

3.2. Ćwiczenia rytmiczne

Zabawy na odtwarzanie struktur rytmicznych

- Terapeuta wystukuje ołówkiem o blat stołu odpowiedni układ dźwięków, a dziecko odtwarza taki sam układ klaszcząc w ręce.
- Rodzic gra dowolny układ dźwięków na dzwonkach – dziecko powtarza tę samą strukturę uderzając łyżeczką w szklankę.
- Prowadzący tworzy rytm uderzając palcem po książce, zadaniem dziecka jest odtworzyć go stukając palcem o ławkę.

Ćwiczenia na odtwarzanie przestrzenne układów rytmicznych

- Terapeuta lub rodzic eksponuje dziecku odpowiedni układ dźwięków wystukując je za pomocą drewienek. Dziecko odtwarza liczbę stuknięć i przerwy za pomocą wyciętych kółek np. *** *** **.

Ćwiczenia na odtwarzanie rytmiczne układów przestrzennych

- Prowadzący prezentuje pewien układ przestrzenny za pomocą znaczków, dziecko wystukuje lub wygrywa ten układ na bębenku.

Zabawy na rozpoznawanie układów przestrzennych lub rytmicznych

- Terapeuta prezentuje plansze z różnymi układami przestrzennymi, następnie wystukuje jeden z nich, a zadaniem dziecka jest rozpoznanie który układ został wystukany.

Zabawy ruchowe ze śpiewem, tupaniem, klaskaniem lub wygrywaniem rytmu melodii na instrumentach perkusyjnych.

3.3. Ćwiczenia słuchu fonematycznego

Tego rodzaju ćwiczenia najczęściej przypisuje się logopedzie. W praktyce muszą być one także prowadzone przez terapeutę w ramach zajęć indywidualnych lub korekcyjno-kompensacyjnych. Irena Styczek w swojej książce pt. *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego* przedstawiła materiał językowy do badania słuchu fonematycznego, analizy i syntezy słuchowej wyrazów oraz analizy wzrokowej. Podała przykłady ćwiczeń słuchu fonematycznego i ćwiczeń z zakresu analizy i syntezy słuchowej wyrazów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Ćwiczenia słuchu fonematycznego powinny być poprzedzone badaniem w celu ustalenia głosek , których prawidłowe wzorce słuchowe należy wykształcać. W zależności od wyniku badania mogą to być wszystkie głoski danego typu opozycji lub tylko pewne z nich.

Tak więc ćwiczenia te polegają na wykształcaniu wzorców słuchowych, czyli dziecko musi wielokrotnie usłyszeć dźwięk którego nie potrafi zidentyfikować, np. *t, t, t, t, t, t,* a następnie ten, z którym go myli – *d, d, d, d, d, d.* Potem terapeuta podaje oba dźwięki w różnej kolejności, a uczeń sygnalizuje w umówiony sposób którą głoskę słyszy.

W taki sam sposób można ćwiczyć reakcje słuchowe na sylaby z tymi głoskami i na wyrazy zilustrowane odpowiednimi rysunkami.

Ćwiczenia słuchowe w różnicowaniu dwóch mylonych głosek powinno prowadzić się do momentu gdy dziecko zacznie prawidłowo je rozpoznawać.

Przykładowy schemat (ćw. słuchu fonematycznego - wg. I. Styczek) ćwiczeń różnicowania głosek z opozycji dźwięczna – bezdźwięczna (s-z)

1. Terapeuta powtarza wielokrotnie głoski, które dziecko nie różnicuje, najpierw jedną, potem drugą np. *z, z, z, z, z, z, z, z, z – s, s, s, s, s, s, s, s, s, s.*
2. Powtarza poprzednie ćwiczenie prosząc dziecko, aby w czasie wymawiania głosek dźwięcznych przykładało swoją dłoń do jego krtani.
3. Terapeuta wymawia głoski w różnej kolejności, a uczeń pokazuje na krtań słysząc głoskę dźwięczną, np. *s, s, z, s, z, z, s, z, s, z, z.*
4. Dziecko ma za zadanie wymawiać na zmianę głoskę dźwięczną i opozycyjną do niej głoskę bezdźwięczną z zatkanymi uszami: *z, z, s, s, s, z, s, z, s.*
5. Terapeuta wymawia sylaby z tymi głoskami, a dziecko pokazuje na kartonik z linią falistą, gdy słyszy głoskę dźwięczną i na kartonik z linią prostą, gdy słyszy głoskę bezdźwięczną, np. *za, za, sa, za, sa, sa, za, sa.*
6. Dziecko powtarza wypowiadane prze terapeutę sylaby:

sasa zaza saza zasa sasaza
soso zozo sozo zoso zasasa
susu zuzu suzu zusu sazaza
sysy zyzy syzy zysy zasaza
sese zeze seze zese sazasa

7. Jedno dziecko powtarza sylaby za terapeutą, a drugie dopiero kolejno za swoim kolegą: terapeuta – dziecko 1 – dziecko 2.
8. Dziecko podaje wyrazy zaczynające się sylabą *za,* a potem wyrazy z sylabą początkową *sa.*
9. Na tablicy sylabowej dziecko odnajduje sylaby wymawiane przez terapeutę.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

10. Dziecko pisze sylaby dyktowane mu przez terapeutę lub innego ucznia.

11. Do ćwiczeń w różnicowaniu słuchowym wyrazów wykorzystujemy tablice obrazkowe, które wcześniej służyły do badania słuchu fonematycznego. Wyrazy z identyfikacją których dziecko ma problemy, terapeuta wymawia wielokrotnie i bardzo powoli, dopóki nie wykształci się wzorzec słuchowy danego wyrazu.

12. Na tablicy z zapisanymi wyrazami dziecko odnajduje wyrazy wypowiadane przez terapeutę.

13. Uczeń pisze ze słuchu dyktowane mu wyrazy z wyżej omawianymi spółgłoskami.

Dzięki takim ćwiczeniom wykształca się umiejętność słuchowego różnicowania głosek opozycyjnych. W ten sam sposób możemy przeprowadzić ćwiczenia innych grup spłógłoskowych np. p-b, pamiętając jednak, że utrwalenie wzorca słuchowego wymaga czasu i systematyczności. Ćwiczenia powinniśmy wykonywać kolejno według podanego wyżej schematu, przestrzegając zasady, że przejście do następnej fazy ćwiczeń może dokonać się po sukcesie fazy poprzedniej[1].

3.4. Ćwiczenia bezpośredniej pamięci słuchowej

Bezpośrednią pamięć słuchową ćwiczymy poprzez odtwarzanie sekwencji dźwięków mowy. Rozpoczynamy od niewielkiej liczby jednorazowo podanych elementów ciągu słownego, stopniowo ją zwiększamy przy każdej następnej próbie, warunkując to prawidłowym wykonaniem próby poprzedniej.

Przykłady ćwiczeń:

- powtarzanie ciągów cyfr;
- powtarzanie ciągów głosek, sylab;
- powtarzanie ciągów wyrazowych (np. zabawa w sklep, pakowanie walizki – każdy następny uczeń powtarza nazwy zapakowanych przez poprzednika przedmiotów i dodaje jeden wymyślony przez siebie);
- powtarzanie ciągów zdań (dzieci tworzą opowiadanie na podany temat – każdy uczestnik powtarza wszystkie zdania ułożone przez poprzedników i układa własne).

1. I. Styczek, *Badanie i kształcenie słuchu fonematycznego,* Warszawa, WSiP, 1982, s. 27-28.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

3.5. Analiza zdań na wyrazy i wyrazów na sylaby

Często dzieci dyslektyczne mają trudności z wydzielaniem ze zdania poszczególnych wyrazów. Popełniają wtedy błędy w pisaniu łącząc razem pojedyncze wyrazy. Szczególne trudności sprawia dzieciom pisownia wyrazów z przyimkami i spójnikami. Często piszą je razem z rzeczownikami. Umiejętność wyodrębniania sylab jest niezbędne do prawidłowego przebiegu nauki czytania i pisania u dzieci z dysleksją.

Propozycje ćwiczeń

1. Zabawa w „niby pisanie"

- Terapeuta lub rodzic wypowiada dwa krótkie zdania na temat przedstawionego dziecku obrazka np. *To kot. On pije mleko.* Dziecko ma narysować tyle kółek, ile jest zdań (wcześniej rozmawiamy z dzieckiem o tym „co to jest zdanie").

2. Układanie zdań przez dziecko z wykorzystaniem patyczków

- Terapeuta wypowiada zdanie, a dziecko układa tyle patyczków ile jest słów w zdaniu.

- Prowadzący układa na stole np. trzy patyczki, a dziecko układa zdanie składające się z trzech słów.

3. Tworzenie zdań z podanych dziecku słów

Wypowiadamy słowa: klocki, Adam, układa. Dziecko ma z nich utworzyć zdanie.

4. Rozwijanie zdań i porównywanie liczby wyrazów w zdaniach

- Informujemy dziecko, że będziemy układać coraz dłuższe zdania. Pokazujemy obrazek, na którym przedstawione jest wykonywanie jakiejś czynności. Mówimy proste dwuwyrazowe zdanie np. *Dziewczynka rysuje* i układamy szereg z dwóch klocków. Następnie stopniowo rozwijamy to zdanie dodając po jednym wyrazie za każdym razem , np. *Dziewczynka rysuje kwiaty.* Za każdym razem układamy szeregi klocków w różnych kolorach jeden po drugim. Po wykonaniu zadania dziecko oblicza, po ile wyrazów było w poszczególnych zdaniach. Po demonstrowanej próbie dajemy dziecku inny obrazek i proponujemy samodzielne wykonanie zadania. W dalszych ćwiczeniach dziecko może porównywać już tylko zdania rozwinięte.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

5. Zabawa w dopowiadanie brakującego słowa w zdaniach

Gruszka jest żółta, a śliwka ------(fioletowa)

Truskawka jest słodka, a jabłko ------(kwaśne)

Pomarańcza jest okrągła, a banan ------(podłużny)

6. Dzielenie wyrazów na sylaby z jednoczesnym wystukiwaniem rytmu wypowiadanych sylab

- Podział wyrazów na sylaby powinien uwzględniać stopień trudności w kolejnych ćwiczeniach następujących grup wyrazowych:

a. wyrazy dwusylabowe z sylab otwartych,
b. wyrazy trzysylabowe z sylab otwartych,
c. wyrazy czterosylabowe z sylab otwartych,
d. wyrazy z drugą sylabą zamkniętą,
e. wyrazy z trzecią sylabą zamkniętą,
f. wyrazy z pierwszą sylabą zamkniętą,

wyrazy z grupami spółgłoskowymi.

7.Liczenie sylab

- Przygotowujemy zestaw obrazków i analogicznie do nich kartoniki z wypisanymi kolejno cyframi 1, 2, 3, 4. Dziecko bierze do ręki dowolny obrazek i mówi sylabami nazwę przedstawionego na nim przedmiotu, a przy wymawianiu każdej sylaby dotyka kolejno cyfr na kartoniku i pozostawia obrazek pod cyfrą, przy której wymówiło ostatnią sylabę.
- Kładziemy przed dzieckiem różne obrazki, dziecko nazywa przedmiot na obrazku, dzieli go na sylaby i układa pod nim tyle kółek ile jest sylab w danym wyrazie.

8. Rozpoznawanie sylab

- Dajemy dziecku dwa kolorowe kartoniki (jeden żółty, drugi zielony). Rodzic lub terapeuta śpiewa na przemian krótką melodię na sylabach *sza, sza, sza, sza, sa, sa, sa, sa* W tym czasie dziecko podnosi do góry np. żółty kartonik, gdy usłyszy śpiewanie sylaby *sz,* zielony kartonik, gdy usłyszy śpiewanie sylaby *sa.*

9. Zabawy w kończenie wyrazów

- Pokazujemy dziecku obrazki przedstawiające zwierzęta domowe oraz przedmioty z najbliższego otoczenia, których nazwy są dwusylabowe i wypowiadamy pierwszą sylabę np. ku-, a dziecko dopowiada –ra.
- Terapeuta wypowiada sylabę np. *ko* i rzuca piłkę do dziecka, które ją łapie i dopowiada drugą sylabę lub kilka sylab z których powstaje wyraz: ko-tek, ko-le-ga.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- Układamy na stole różne przedmioty. Informujemy, że można kupić przedmiot którego nazwa zaczyna się np. od *ze-*.

10. Zabawa w tworzenie słów

- Terapeuta lub rodzic mówi sylabę np. *na,* a dziecko ma dopowiedzieć dalszy ciąg słowa np. *na - zywać, na -malować, na - pisać, na - uczyć, na -grać, na -lepić, na -rozrabiać*.

11. Wysłuchiwanie wyrazów ukrytych w innych wyrazach sensownych lub bezsensownych

- Zestaw wyrazów bezsensownych: *da**król**ta, pa**ró**wny, za**ogórek**, za**jeż**yła, **żaba**rot, ra**wół**ka.*
- Zestaw wyrazów sensownych: *kap**usta**, s**pokój**, pod**róże**, sa**łata,** **flot**a, her**bat**nik, k**las**a.*

12. Porównywanie liczby sylab

- Ćwiczenie możemy przeprowadzić w formie gry zespołowej. Na stole rozkładamy odwrócone obrazki. Dziecko rozpoczynające grę odkrywa jeden obrazek, wymawia jego nazwę dzieląc na sylaby, podaje liczbę sylab i kładzie pod odpowiednią cyfrą. W ten sam sposób postępują pozostali uczestnicy gry. Uczestnik gry, który położył obrazek pod większą cyfrą niż inne dzieci, zabiera wszystkie obrazki ułożone pod cyframi. Po zabraniu obrazków spod cyfr wszyscy uczestnicy gry odkrywają następne spośród leżących na stole i gra toczy się dalej do chwili odkrycia wszystkich obrazków.

13. Rozpoznawanie w wyrazach określonej sylaby i ustalanie miejsca jej położenia

Zadanie postawione dziecku polega na rozpoznaniu w wyrazie sylaby, wypowiadanej przez terapeutę i ustaleniu, czy znajduje się ona na początku, na końcu czy wewnątrz wyrazu. Do ćwiczenia przygotowujemy zestawy obrazków dobrane tak, aby w każdym zestawie pewna ich liczba przedstawiała przedmioty, których nazwy zawierają określoną sylabę różnie usytuowaną.

Przykładowy zestaw wyrazów odpowiadających ilustracjom, np. z sylabą **ko**

		ko
koszula	*krokodyl*	*jajko*
koszyk	*czekolada*	*jabłko*
korale	*balkony*	*łóżko*
koza	*makowiec*	*żółtko*
komin	*warkocze*	*piórko*

Przygotowujemy prostokątny kartonik długości czterech obrazków ułożonych szeregowo i kładziemy go przed dzieckiem. Na wstępie ćwiczenia informujemy, jaką sylabę

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

należy rozpoznać w nazwach demonstrowanych obrazków. Dziecko wypowiada sylabami nazwę przedmiotu i mówi, gdzie na się znajduje. Po rozpoznaniu sylaby na początku wyrazu kładzie obrazek na kartoniku przy lewej jego krawędzi, którą umownie nazywamy początkiem kartonika. Jeżeli rozpoznana sylaba znajduje się na końcu wyrazu, kładzie obrazek na końcu przy prawej krawędzi, a pośrodku, gdy dana sylaba położona jest wewnątrz wyrazu. W przypadku, gdy wyraz nie zawiera danej sylaby, dziecko odkłada obrazek na bok.

14. Sztafeta sylabowa

- W tym ćwiczeniu dziecko wyodrębnia sylaby z wyrazów o różnej liczbie zgłosek. Przygotowujemy zestaw obrazków przedstawiających przedmioty o nazwach 1-, 2 i innych wielosylabowych. Ćwiczenie prowadzimy w formie gry zespołowej, zwanej sztafetą sylabową. Polega ona na tym, że każdą kolejną sylabę wyrazu wypowiada inne dziecko, przy czym jedno dziecko przekazuje drugiemu obrazek przedstawiający przedmiot, którego nazwa odpowiada dzielonemu na sylaby wyrazowi. W grze może brać udział dowolna liczba osób. Najwygodniej jest, gdy uczestnicy gry siedzą w kręgu (na podłodze lub wokół stolika), a pośrodku leżą odwrócone obrazki. Dziecko rozpoczynające grę odkrywa dowolny obrazek , wypowiada pierwszą sylabę, po czym podaje obrazek sąsiadowi, który wydziela następną sylabę i przekazuje obrazek dalej. Dziecko, które wypowiedziało ostatnią sylabę wyrazu, zatrzymuje obrazek, a kolejny uczestnik gry losuje następny i gra toczy się dalej w ten sam sposób. W przypadku kiedy wyraz jest jednosylabowy, obrazek zatrzymuje dziecko, które go odkryło. Po zakończeniu ćwiczenia dzieci przeliczają swoje obrazki.

14. Synteza sylab podanych ze słuchu

- Wypowiadamy wyraz mówiąc każdą sylabę osobno, wolno stosując dłuższe przerwy, np. *ry-su-nek.* Zadaniem dziecka jest odgadnięcie, jaki wyraz wypowiedzieliśmy oraz podanie liczby słyszanych sylab.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

15. Uzupełnianie zdań brakującymi wyrazami.

-Terapeuta zadaje dzieciom pytanie „zgadnij co robiły dzieci po zajęciach", po czym wypowiada zdanie z pominięciem środkowego wyrazu. Jego brak akcentuje pauzą głosową.

Ania.....książkę (czytała)

Tomek.....w piłkę (grał)

Paweł..... zamek z klocków (budował)

Zosia.....pokój (sprzątała)

16. Układanie rymowanek

- Prowadzący proponuje zabawę w rymowankę. Jedno dziecko podaje dowolny wyraz. Drugie układa do niego wyraz rymujący się (kończący się taką samą sylabą). Potem następuje zamiana zadaniami w parach. np.

Tolek –(Bolek)	*sowa – (mowa)*	*kawa – (ława)*	*korek – (worek)*
hak - (mak)	kura – (fura)	pilot – (płot)	tama (rama) itp.

17. Układanie łańcuchów rymujących się wyrazów

- Terapeuta rozpoczyna ciąg rymujących się wyrazów. Uczniowie kolejno dopowiadają swoje rymy np.

pić – nić – wyć – ryć – żyć – bić – gnić – mówić – liczyć itd.

mata – rata – chata – brata – strata –pirata – grata – szmata itd.

Wiele ciekawych ćwiczeń usprawniających funkcję słuchową (część przedstawiłam w tym rozdziale) można znaleźć w książce **T. Gąsowskiej, Z. Pietrzak Stępkowskiej (1978)**[1] oraz nowościach wydawniczych (patrz niżej – rozdział 3.8).

3.6. Rozpoznawanie i wyodrębnianie głosek z wyrazów wg B. Sawy (1980)

1. Zabawa w „wyrazy "

- Terapeuta mówi do dziecka najpierw samogłoski, potem spółgłoski i prosi, aby podało jakiś wyraz na daną głoskę np.:

a	o	e	s	c
Ania	Olek	Ewa	Sławek	Celina
aparat	oko	ekran	ser	cebula

- Terapeuta wypowiada wyraz, a dziecko ma podać pierwszą głoskę, jaką słyszy na początku wyrazu.

- Analogiczne ćwiczenia przeprowadzamy polecając, aby dziecko wypowiedziało jakieś trzy wyrazy zawierające np. o na początku, w środku i na końcu wyrazu (np. okulary, pole, lato).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- Przy ćwiczeniach zespołowych „ zabawa w wyrazy ” może polegać na tym, że jedno dziecko wypowiada jakiś wyraz na wskazaną głoskę, a następne dziecko wypowiada wyraz na głoskę znajdującą się na końcu uprzednio słyszanego wyrazu itd., np. samochód – dym – masło – olej - jeż – żaba – arbuz itd.

2. Wyszukiwanie obrazków na daną głoskę

- Dziecko ma za zadanie wyszukać obrazki, na których przedstawione przedmioty mają nazwę rozpoczynającą się np. na b, p, w, f. Korzystnym, ale trudniejszym ćwiczeniem jest zapamiętanie wyrazów o określonej głosce początkowej.
- Odmianą tego ćwiczenia będzie zabawa polegająca na tym, aby dziecko odgadło, na jaką głoskę rozpoczyna się nazwa pokazywanego przedmiotu, powiedziało jakiś inny wyraz na tę głoskę, np. pokazujemy rysunek kota, dziecko mówi k-kaczor; pokazujemy piłkę, dziecko: p-parasol.
- Urozmaicamy dalej ćwiczenie polecając dziecku, aby dobierało obrazki z przedmiotami, których nazwy rozpoczynają się od tej samej głoski.

1. T. Gąsowska i Z, Pietrzak-Stępkowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi..... , s. 161-182* .

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

3. Lokalizacja głoski w wyrazie i wyrazu z daną głoską w zdaniu

- Terapeuta wypowiada wyraz stolik i pyta dziecko: -„ Co słyszysz na początku ? ’’ Następnie pytamy: „-Co słyszysz po t, a co na końcu tego wyrazu ? ”

Stopniowo dajemy coraz trudniejsze wyrazy do analizy. W następnym etapie tego ćwiczenia wypowiadamy proste 3-4 wyrazowe zdanie i prosimy o podanie pierwszego, trzeciego lub ostatniego wyrazu z danego zdania.

- Po takich ćwiczeniach dziecko powinno być w stanie wychwycić ze słyszanego zdania wyraz zawierający np. głoskę t *Mały kotek bawi się piłką.*

4. Ćwiczenia z wyrazami podobnie brzmiącymi

Mówimy wyrazy np. *półka – bułka, biurko - piórko*, i prosimy, aby dziecko podniosło rękę, gdy słyszy *b,* a stuknęło w ławkę, gdy słyszy *p.* Podobnie ćwiczymy różnicowanie głosek: *s – z, dź – ć, k – g.* W następnym etapie tego ćwiczenia owe pary wyrazów mogą współwystępować z innymi, tj. *półka – tunel - bułka – kosa – bal - pal* itp. (dziecko ma reagować tylko na wyrazy w których słyszy głoskę *b).*

Wyrazy podobnie brzmiące:

półka – bułka *bucik – budzik*

biurko – piórko *wąs – wąż*

koza – kosa *miś – mysz*

góra – kura *żabka – czapka*

5. Analiza słów, w których jedna litera jest zmieniona

- Terapeuta pokazuje dziecku serię obrazków przedstawiających przedmioty o podobnie brzmiącej nazwie, np. *miska – myszka, koza – kosa, wata – woda, tata – data itp.* Dziecko dobiera odpowiednie podpisy i wskazuje jakimi literami różnią się od siebie te wyrazy oraz głośno je wypowiada.

6. Zagadki – dziecko odgaduje zagadki i mówi jaką głoską zaczynają się poszczególne rozwiązania tych zagadek

7. **Rozpoznawanie nazwy obrazka na podstawie pierwszej lub ostatniej głoski**

- Prowadzący podaje głoskę, a zadaniem dziecka jest np. rozpoznanie obrazka, którego nazwa kończy się daną głoską.

8. Dobieranie liter do słyszanych głosek

- Dzieci otrzymują kartoniki z wypisanymi parami liter:

p-b, d-t, g-k, d-g, p-g, m-w, n-u, l-ł, -ł, ę-em, i-j, a-o, z-s, sz-ż, cz- sz, ś-ć, ć-ź, dź -ć, si-ś, ci-ś, zi-ź.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Terapeuta wymawia wyrazy np. *parasol – gumka, a* zadaniem dziecka jest wyszukanie odpowiedniego kartonika z głoskami, które słyszy na początku wymawianej przez nas pary wyrazów[1].

9. Synteza głosek podanych ze słuchu

- Nauczyciel mówi wyrazy głoskami. Dziecko scala głoski i odgaduje wyrazy np.:

m-o-t-y-l – (dziecko) motyl, o-g-ó-r-e-k – (dziecko) ogórek

3.7. Analiza zdania na wyrazy, sylaby, głoski, litery

- Tego typu ćwiczenia są szczególnie pożyteczne i powinny być często stosowane. Rozpoczynamy od analizy zdań i wyrazów prostych, dochodząc stopniowo do coraz bardziej skomplikowanych.

Terapeuta wypowiada głośno jakieś zdanie i poleca, aby dziecko powtórzyło je rysując jednocześnie linię ciągłą. Następnie dziecko ponownie wymawia dane zdanie, i dzieli je na wyrazy, a dla każdego wyrazu rysuje krótsze lub dłuższe linie (w zależności od długości wymawianego wyrazu). W kolejnym etapie dziecko powtarza zdanie sylabami, rysując jednocześnie dla tych sylab krótkie kreski – tyle kresek ile jest sylab w zdaniu. Na czwartym (ostatnim) etapie zdanie jest wypowiadane po literce którą dziecko przedstawia w postaci kropek. W czasie wyżej opisanej analizy należy zwracać uwagę, aby dziecko cały czas sobie głośno dyktowało – początkowo zdanie, potem wyrazy, sylaby i litery, zastępując je najpierw linią ciągłą, potem krótszymi lub dłuższymi liniami, kreskami i kropkami. Po wykonaniu i przedstawieniu graficznym tego ćwiczenia (we wszystkich etapach) polecamy, aby dziecko policzyło i zapisało z boku liczbę zdań, wyrazów, sylab i liter w zdaniu. Jeżeli dziecko rozumie także pojęcia „głoska, litera", a w poszczególnych wyrazach w zdaniu występują dwuznaki i zmiękczenia przez samogłoskę (np. siano) to analiza zdania może być poszerzona o podział na głoski.

1. B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i.....*, s. 105-119.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

3.8. Nowości wydawnicze dotyczące usprawniania percepcji słuchowej

- A. Tańska-Szyfelbein, *Chodzą słuchy, czyli ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej oraz gimnazjum.*

Zebrane w tej pozycji ćwiczenia zawierają skojarzenia słuchowe, wyszukiwanie ukrytych słów, porównywanie wyrazów różniących się jedną głoską lub mających jedną wspólną głoskę. Każde zadanie daje możliwość powtórzenia danej umiejętności na innym materiale słownym. Ćwiczenia uwzględniają zasadę stopniowania trudności, dzięki czemu mogą być wykorzystywane do pracy z dziećmi młodszymi i starszymi.

- A. Graban, R. Sprawka, *Trening słuchu – ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową u dzieci.*

Opracowanie zawiera 200 zabaw kształtujących percepcję słuchową w różnych jej zakresach, pogrupowanych tematycznie o zróżnicowanych stopniach trudności. Mogą być przeznaczone do pracy z dziećmi od 4 – do 10 lat.

- E. Szymankiewicz, *Dyslektyczne ucho – zbiór ćwiczeń stymulujących rozwój percepcji słuchowej nie tylko dla uczniów z dysleksją.*

Publikacja składa się z zeszytu ćwiczeń przeznaczonego dla ucznia oraz książki dla nauczyciela. Oprócz percepcji słuchowej stymuluje rozwój funkcji językowych. Wykonując zadania uczeń pracuje na słowach i pseudosłowach.

3. Usprawnianie integracji percepcyjno-motorycznej

Ponieważ (jak wcześniej wspominałam w tym opracowaniu) czasami badając poszczególne funkcje nie zauważamy odchyleń od normy, a dziecko przejawia trudności w czytaniu i pisaniu, to może oznaczać, że występują problemy z integracją tych funkcji. Praca usprawniająca będzie więc polegała na skoordynowaniu działania tych funkcji. Chodzi o ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, wzrokowo-słuchowej, czy wzrokowo-słuchowo-ruchowej. Niektóre z nich np. ćw. koordynacji wzrokowo-ruchowej wystąpiły już przy okazji usprawniania funkcji ruchowej i manualnej czy w rozdziale dotyczącym usprawniania funkcji wzrokowej i orientacji przestrzennej. Większość ćwiczeń Dennisona także wspomaga integrację różnych funkcji. Na uwagę zasługuje tu wiele omawianych już wcześniej programów np. metoda dobrego startu M. Bogdanowicz, ćwiczenia w czytaniu i pisaniu opracowane przez B. Zakrzewską (oparte na nauczaniu wielozmysłowym), czy program percepcyjno-motoryczny N. C. Kepharta (1970). Popularnymi ćwiczeniami w ostatnim z tych programów jest *zabawa zegarowa* i *leniwa ósemka, alfabetyczna ósemka.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Dobrym i prostym ćwiczeniem integrującym funkcje jest rysowanie oburącz różnych kształtów np. choinek, motyli, domu, figur geometrycznych itp. Sprawdzonymi pomocami są pomoce „puss"z serii „Od gwiazdki do bajki" , czyli zabawy i ćwiczenia sylabowe do nauki czytania i pisania wraz z zestawem kontrolnym. W swojej pracy wykorzystuję też pomoce dydaktyczne „Po sznurku do celu ! - Łamigłówka"(zestaw I i zestaw II). Rozwijają one zmysły dziecka, doskonalą koordynację wzrokowo-ruchową oraz pobudzają wyobraźnię dając możliwość samosprawdzenia.

Opis ćwiczenia **zabawa zegarowa –** Terapeuta rysuje na tablicy (lub przygotowuje plansze dla każdego ucznia) równomiernie rozłożone, ponumerowane od 1-8 punkty (jak na zegarze). Zadaniem dziecka jest równoczesne przemieszczanie obu rąk rozłożonych na podanych cyfrach na inne wskazane przez terapeutę.

5. Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania

W zajęciach etapu właściwego wykorzystujemy materiał literowo-wyrazowy, wplatając ćwiczenia na materiale nieliterowym stanowiące moment odprężający, a także wzbogacający i wzmacniający kształcenie określonej funkcji, w tym przypadku na innym materiale ćwiczeniowym. Dalej usprawniamy funkcję wzrokową, słuchową i kinestetyczno-ruchową, szczególnie w zakresie rozwijania analizy i syntezy oraz kształcenia pamięci i koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej w różnych czynnościach, ze stopniowym przechodzeniem do ćwiczeń czytania i pisania. Nauka czytania i pisania prowadzona jest przede wszystkim metodą analityczno-syntetyczną sylabową.

Na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych przechodzi się stopniowo od czytania i pisania sylab do czytania i pisania wyrazów, zdań, a na końcu tekstów.

Ciekawe ćwiczenia oparte na sylabowej metodzie nauki czytania i pisania zawarte są w zeszycie 1. Janiny Mickiewicz pt. *Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania.* Sylaby zostały oznakowane kolorami, w celu ułatwienia analizy i syntezy wyrazów. Zachowana została zasada stopniowania trudności, czyli przechodzenie od wyrazów prostych do coraz bardziej skomplikowanych pod względem struktury fonetyczno-graficznej. Teksty do czytania zawarte w tym zeszycie, służą również do ćwiczeń w przepisywaniu, pisaniu z pamięci i ze słuchu. Urozmaicone formy ćwiczeń w pisaniu tj. uzupełnianki, rozsypanki, krzyżówki, wykreślanki, ćwiczenia graficzne służą również usprawnianiu funkcji percepcyjno-motorycznych. Obrazki do kolorowania wspomagają wytwarzanie się u dziecka skojarzeń słuchowo-wzrokowych, doskonalą pamięć wzrokową, usprawniają drobne precyzyjne ruchy ręki.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Zeszyt 2. tej autorki pt. *Ćwiczenia usprawniające naukę czytania i pisania* uwzględnia zagadnienia ortograficzne dotyczące pisowni wyrazów z dwuznakami i zmiękczeniami, a zeszyt 3. zanik dźwięczności głosek na końcu i w środku wyrazów. Zeszyt 4. zawiera materiał typowo ortograficzny: ó-u, rz-ż, ch-h[1].

Końcowym etapem okresu właściwego terapii jest doskonalenie umiejętności czytania i pisania. Autorzy Czajkowska, Herda (1989)w swoim opracowaniu zwracają uwagę, aby w ćwiczeniach na tym etapie nadal zwracać uwagę na mylenie liter podobnych i asymetrycznych, mylenie głosek podobnych dźwiękowo (jeżeli te trudności nie zostały wyeliminowane w poprzednich etapach zajęć). Należy uwzględniać trudności dotyczące głosek i liter specyficznych dla naszego języka, według podanej kolejności:

- dwuznaki (sz, cz, ch, dz, dź),
- zmiękczenia przez kreskę (ś, ć, ń, ź, dź),
- zmiękczenia przez *i*,
- różnicowanie *i* i *j*,
- utrata dźwięczności w wygłosie i śródgłosie,
- mylenie samogłosek nosowych *ą* i *ę* z *on, om,* i *en, em,*
- pisownia *ó, rz* i *h.*

Według tych autorek konieczne jest także opracowanie wyrazów ze zbiegiem spółgłosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie (np. dzban, jabłko, gość). Przy ćwiczeniach czytania i pisania, oprócz doskonalenia poprawności należy usprawniać technikę oraz tempo, wdrażać do rozumienia czytanych tekstów, a w przypadku dalszych trudności dysgraficznych pracować nad stroną graficzną pisma[2].

W księgarniach szkolno-pedagogicznych można spotkać się z pozycją D. Kamińskiej A. Ślęzak-Stachulak pt. *Dobasoli do kanuka – ćwiczenia czytania pseudowyrazów*(można ją wykorzystać dla uczniów klas młodszych i starszych szkoły podstawowej). Autorki wychodzą z założenia, że czytanie wyrazów bezsensownych zmusza do lepszej koncentracji w trakcie czytania i nie pozwala na czytanie domyślne, czyli odgadywanie wyrazów wynikających np. z kontekstu zdania.

1. J. Mickiewicz, *Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania,* Toruń, Dom Organizatora, 1999.

2. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Znacznie mniej jest pozycji przeznaczonych do ćwiczeń w czytaniu dla uczniów starszych. Ostatnio spotkałam tego typu opracowanie w księgarni, które jest przeznaczone dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych tj. *Wygraj z dysleksją* Zofii Pomirskiej. Znajdują się w nim ćwiczenia odnoszące się do wszystkich procesów związanych z czytaniem: postrzegania, rozpoznawania i rozumienia. W II części tego opracowania ćwiczenia pozwalają na powiększenie pola widzenia.

Bardzo ciekawe metody usuwania trudności w czytaniu i pisaniu B. Zakrzewska przedstawiła w zbiorach ćwiczeń tj. „*Jeszcze potrenujemy Ćwiczenia w zakresie wzrokowo-słuchowym","I ty będziesz dobrze pisać", w* książce pt. „*Trudności w czytaniu i pisaniu-modele ćwiczeń"* (B. Zakrzewska 1999), . Śmiało można je wykorzystać do pracy zarówno z dziećmi młodszymi jak i starszymi.

Metody treningowe, poprawiające szybkość i bezbłędność czytania

(wg. Zakrzewskiej 1999)

1. Czytanie wyrazów łatwych w połączeniu z trudnymi.
2. Czytanie wyrazów 1-sylabowych sensownych i bezsensownych.
3. Czytanie wyrazów wizualnie podobnych np.

   AS

   LAS

   ALA

   LALA
4. Czytanie wyrazów 1- i 2-sylabowych zróżnicowanych strukturalnie.
5. Czytanie wyrazów zawierających te samą sylabę.
6. Czytanie wyrazów z lukami z pominięciem jednej lub dwóch samogłosek np. *k . t, d . m . k.*
7. Czytanie wyrazów o określonych układach samogłoskowych, w których występują różne konfiguracje dwóch samogłosek *ao, np. koło, lato, koza, noga, balon itp.*
8. Czytanie i pisanie wyrazów z dwiema takimi samymi literami na początku np. *konik, kolec, kozak, kotek, kolega, kokarda, komitet, korektor, kopyto, kołek itp.*
9. Czytanie wyrazów mających dwie takie same litery na końcu.

Czytanie wyrazów z powtarzającymi się spółgłoskami.

10. Czytanie wyrazów z określonymi grupami spółgłoskowymi np.

    droga, płyta, stołek, pstrąg, podłoga, park, trawa.
11. Czytanie wyrazów z inwersyjnymi układami literowymi np.:

    wola woda polana nalot bal plan walka rola las

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

klamka balon walc kolano zaleta palec klasa kolacja pralka

12. Czytanie wyrazów naprzemiennie sukcesywnie utrudnianych.

Adam maluje płot

Mama gotuje pomidorową zupę.

5.2. Ćwiczenia w pisaniu

Opracowując ćwiczenia w pisaniu B. Zakrzewska (1999) wykorzystuje metodę kształcącą trzy funkcje (płaszczyzny) tj. wzrokową, słuchową i wyobrażeniowo-pamięciową. Jest to metoda selektywnego pisania, która pomaga w kształceniu bezbłędnego pisania już na najniższym poziomie czytania i pisania. Składa się z wielu operacji, które powinny następować po sobie w pewnym porządku. Każde ćwiczenie powinno być przepracowane najpierw w płaszczyźnie wzrokowej, potem słuchowej i wyobrażeniowo-pamięciowej.
Rozwijanie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej także przebiega w trzech płaszczyznach. Autorka wykorzystuje tu modele w postaci statków literowych, klatek wyrazowych tworzących określone układy graficzne, wyrazów maksi i mini, które w szczególny sposób rozwijają analizę i syntezę wzrokowo-słuchową, a także percepcję i pamięć wzrokowo-słuchową. Przy rozwijaniu analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej oprócz ćwiczeń mających na celu doskonalenie funkcji w izolacji (np. funkcji wzrokowej), autorka podaje przykłady ćwiczeń integrujących te funkcje. Są to ćwiczenia kształcące płaszczyznę:
wzrokowo-manualną, słuchowo-wzrokową, słuchowo-wzrokowo-manualną.

Usprawnianie pisowni par ortogramów, według B. Zakrzewskiej mają charakter wielofunkcyjnego działania, angażującego oprócz percepcji wzrokowej globalnej i kierunkowej także analizę i syntezę słuchową oraz pamięć wzrokowo-słuchowo-manualną.
Modele ćwiczeń i konspektów zajęć także eksponują polifunkcjonalną działalność. Pierwszą grupę stanowią ćwiczenia i zajęcia o wąskim zakresie ukierunkowane głównie na jedną funkcję przy współdziałaniu innych niezbędnie potrzebnych. Drugą grupę stanowią modele polifunkcjonalne o poszerzonym zakresie, składające się z kilku różnych operacji, wykorzystujących w wieloraki sposób ten sam materiał językowy. Grupa trzecia to modele polifunkcjonalne o szerokim zakresie, które angażują wielorakie funkcje psychomotoryczne w różnych relacjach. Natomiast modele konspektów oprócz pierwszego wyżej wymienionego(zakres wąski), mają działanie polifunkcjonalne o zakresie szerokim[1].

---

1. B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i.....* .

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Ciekawe ćwiczenia ortograficzne (z różnymi ortogramami) zawarte są w zeszytach Z. Saduś. Przez poradnie PP-P polecany jest program edukacyjno-terapeutyczny „Ortograffiti" dla różnych poziomów nauczania (od klas najmłodszych po gimnazjum). Jednak jego szczegółowa realizacja nie jest możliwa na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych ze względu na jego obszerność. Można wykorzystać część materiału na zajęciach, a z pozostałym materiałem dziecko może pracować w domu pod kierunkiem rodziców.

Dla uczniów z dysleksją wskazane są różnego rodzaju zabawy językowe np. gry słowne, loteryjki, domina wyrazowe, bingo ortograficzne, krzyżówki, puzzle, rebusy, angramy, szarady, zabawy związane z szyfrowaniem wyrazów, tworzenie ortograficznych słowników obrazkowych. Służy temu też książka E. Polańskiego *Zabawa z ortografią. Ćwiczenia do Słownika ortograficznego dla najmłodszych z grą planszową „Na ratunek księżniczce"*.

W klasach starszych do zapamiętywania pisowni wyrazów i reguł ortograficznych można wykorzystać mnemotechniki. E. Gruszczyk-Kolczyńska uważa, że nie należy ich stosować w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

III. OGÓLNE ZAŁOŻENIA TERAPII PEDAGOGICZNEJ

Według E. M. Skorek (2004) terapią pedagogiczną nazywamy całokształt oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te przeważnie mają charakter zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych z jednej strony – na usprawnianie zaburzonych funkcji (korekcja), z drugiej zaś – na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się (kompensacja)[1].

Termin terapia(z greckiego *therapeia*-leczenie) pedagogiczna wywodzi się z medycyny. Pojęcie to najwcześniej przyjęło się na gruncie pedagogiki specjalnej, wyrosłej z medycyny, określanej w początkowym okresie swego rozwoju jako pedagogika lecznicza.

Celem nadrzędnym terapii pedagogicznej jest stworzenie możliwości wszechstronnego rozwoju umysłowego, psychicznego i społecznego dzieciom z zaburzeniami rozwojowymi.

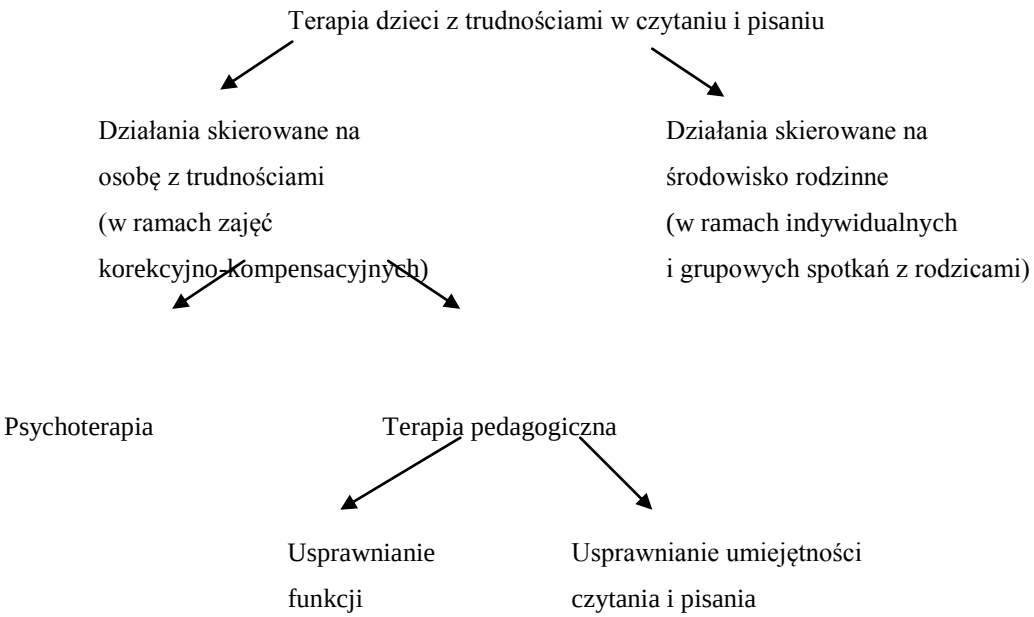
1. E. M. Skorek, *Terapia pedagogiczna, tom I*, Kraków , Impuls, 2004, s. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Podmiotem terapii pedagogicznej jest nauczyciel terapeuta, mający wykształcenie w tym kierunku oraz posiadający predyspozycje psychiczne potrzebne w tego rodzaju pracy. Przedmiotem oddziaływań terapeutycznych jest dziecko, jego zaburzenia rozwojowe i trudności szkolne. Dziecko powinno być także traktowane jako podmiot terapii, ze względu na jego niezbędną aktywność w procesie przezwyciężania trudności, od której zależy efektywność podejmowanych działań[1].

1. Model terapii dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu

Na świecie sposobów usuwania trudności w czytaniu i pisaniu jest wiele. Autorzy polskich opracowań metodycznych koncentrują je wokół różnych wariantów jednej metody usprawniania czytania. Uważają, iż właśnie ich propozycje są najlepszymi i najskuteczniejszymi metodami usuwania trudności. Niestety nie ma jednego obiektywnego ujęcia, które byłoby dobre dla wszystkich. Dzieci przejawiające trudności są bardzo zróżnicowane, zarówno pod względem ujawnianych zakresów trudności, jak i ich głębokości. Zatem sedno terapii tkwi w dopasowaniu odpowiedniej metody dla określonego ucznia. Wspólny dla wszystkich, mógłby być tylko pewien ogólny schemat działania, zwany także modelem. Obejmuje on zakresy oraz rodzaje oddziaływań, które będą różniły się w szczegółach, w zależności od zapotrzebowania danego ucznia. Taki model przedstawiła w swojej książce E. Górniewicz (2000):


Terapia dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu
Działania skierowane na osobę z trudnościami (w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych)
Działania skierowane na środowisko rodzinne (w ramach indywidualnych i grupowych spotkań z rodzicami)
Psychoterapia
Terapia pedagogiczna
Usprawnianie funkcji
Usprawnianie umiejętności czytania i pisania

.1. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne*..... , s. 48-51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Z przedstawionego wyżej modelu wynika, że oddziaływania terapeutyczne będą skierowane w dwóch kierunkach. Pierwszym z nich jest terapia dzieci w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Średnio w szkole przeznacza się na nie 2-3 godz. tygodniowo. Taka ilość czasu poświęconego dziecku z deficytami rozwojowymi nie zawsze jest wystarczająca. Z tego względu dziecko musi też ćwiczyć umiejętności w domu, dlatego terapeuta wspomaga rodziców uświadamiając im jak mogą pomóc w procesie terapii, jakie ćwiczenia mogą z dzieckiem wykonywać. Jest to więc drugi kierunek (zakres) oddziaływań.

Szerzej omówię pierwszy kierunek oddziaływań bezpośrednio na ucznia, czyli zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Termin ten ma dwuczłonową strukturę pojęciową, a każda z nich oznacza stosowaną metodę i niezbędność ich komplementarnego stosowania. Zadaniem korekcji jest poprawa działania zaburzonych obszarów poprzez ich ćwiczenie. Kompensacja jest złożonym procesem uzupełniania, wyrównywania braków oraz zastępowania deficytów rozwojowych, a także szukania innej możliwości przystosowywania się (innej możliwej drogi). Rolą tych zajęć będzie więc wyrównywanie braków przez naprawę umiejętności i zaburzonych lub niedostatecznie wyćwiczonych funkcji oraz zastępowanie negatywnych doznań związanych z trudnościami, doznaniami pozytywnymi.

W ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych można wyodrębnić dwa aspekty działań: psychoterapię i terapię pedagogiczną. Pierwsze działanie będzie miało na celu zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego dziecka. Ma też służyć kształtowaniu jego motywacji oraz podnoszeniu samooceny (wzmacnianiu poczucia własnej wartości). We wstępnej fazie psychoterapii powinien wytworzyć się dobry kontakt między dzieckiem, a terapeutą, nacechowany ufnością i sympatią.

Terapia pedagogiczna w tym modelu będzie polegała zarówno na usprawnianiu zaburzonych funkcji leżących u podstaw czytania i pisania, jak i samych tych umiejętności. Biorąc pod uwagę rodzaj trudności poszczególnych osób ćwiczone mogą być funkcje prercepcyjno-motoryczne (percepcja wzrokowa, słuchowa, f. somatosensoryczne, f. motoryczne, czy różne odmiany integracji percepcyjno-motorycznej), funkcje językowe, pamięć i uwaga. Usprawnianie umiejętności czytania i pisania zależeć będzie od bieżącego poziomu tych umiejętności oraz od fazy rozwoju(f. logograficzna, f.alfabetyczna czy ortograficzna) w jakiej uczeń się znajduje[1].

---

1. E. Górniewicz, *Trudności w czytaniu i pisaniu* ..... s. 117-120.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2. Zasady terapii pedagogicznej

„Zasady to najogólniejsze normy prawidłowego postępowania pedagogicznego, wskazujące na podstawowe warunki osiągania zamierzonych celów i efektów" (E. Górniewicz, 2001). Ich klasyfikacja, ze względu na złożoność problemu nie doczekała się jeszcze obligatoryjnego opracowania. W swojej pracy postaram się przedstawić te najważniejsze, które zaczęli interpretować znaczący w tej dziedzinie autorzy.

Terapia pedagogiczna, jako działalność dydaktyczna i wychowawcza, doczekała się dzięki różnym autorom sformułowania zasad postępowania, którymi powinien kierować się nauczyciel terapeuta przy realizacji założonych celów.

Zasady terapii pedagogicznej, wynikają z zasad dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania początkowego, muszą też uwzględniać specyfikę pracy z dzieckiem o nieharmonijnym rozwoju, jego możliwości poznawcze i potrzeby.

Barbara Zakrzewska (1999) biorąc pod uwagę, że w terapii nie można pominąć ogólnie przyjętych i liczących się zasad niezależnie od typu zaburzenia uznała, iż do najważniejszych należą:

1) terapeuta – jego osobowość i wiedza;
2) indywidualizacja programu terapeutycznego;
3) atmosfera akceptacji i serdeczności;
4) sukces dziecka od początku zajęć;
5) współpraca terapeuty ze środowiskiem domowym i szkolnym[1].

Klasyfikacji zasad, które wynikają z przekonania, że trudności można pokonać tylko wtedy, gdy bardzo dużo się ćwiczy - dokonała w swojej książce Ewa Górniewicz (2000). Z tego przekonania wyprowadzona została pierwsza zasada terapeutycznego postępowania, a pozostałe wydają się być uszczegółowieniem warunków ułatwiających jej realizację.

Zasady te przedstawiają się następująco:

- Zasada dużej częstotliwości ćwiczeń. Można ją rozumieć jako konieczność codziennego ćwiczenia. Ponieważ zajęcia korekcyjno-kompensacyjne odbywają się w szkole najczęściej 2, 3 razy w tygodniu po 45-60 min, koniecznością bywa terapia w gabinetach prywatnych na którą stać jest niewielu rodziców, bądź włączanie opiekunów do pracy terapeutycznej z dzieckiem.

1. B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu.....,* s. 41.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- **Zasada indywidualizacji.** W tym przypadku podstawowy warunek procesu diagnostycznego wypływa z przyjęcia założenia o odrębnych właściwościach jednostki. Krótko mówiąc dostosowuje się metody i środki do indywidualnych potrzeb i możliwości.

- **Zasada przystępności ćwiczeń.** Oznacza, że terapeuta powinien jasno i wyraźnie wytłumaczyć (przedstawić) przygotowane dla dziecka ćwiczenia, które powinny znajdować się w sferze jego najbliższego rozwoju. Możliwość wykonania polecenia przez dziecko odgrywa tu ważną rolę, dając mu poczucie sukcesu i motywując do dalszej pracy.

- **Zasada utrzymania zainteresowania.** Można to osiągnąć stosując różnorodne i ciekawe metody i formy pracy, ćwiczenia o interesującej treści. Wysoki poziom zainteresowania ćwiczeniami zwiększa koncentrację uwagi, za czym idą lepsze wyniki terapii.

- **Zasada naprzemienności wysiłku i relaksu.** W myśl tej zasady należy odpowiednio dozować ćwiczenia pod względem charakteru i stopnia trudności. Zadania wymagające od ucznia dużego wysiłku powinny być krótkie i przeplatane zabawami relaksującymi (odprężającymi). Dzięki realizacji tej zasady także można zwiększyć efektywność podejmowanych działań.

- **Zasada psychoterapeutycznego oddziaływania.** Służy ona stworzeniu odpowiedniej atmosfery zajęć, poczuciu akceptacji, życzliwości, serdeczności, wyrozumiałości. Czynniki te mają zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa, dobry kontakt emocjonalny z terapeutą, ukształtowanie motywacji do pracy i podniesienie samooceny[1].

Innego, bardziej rozbudowanego podziału zasad dokonali Irena Czajkowska i Kazimierz Herda (1989). Należą do nich:

- **Zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego.** Jest to jedna z zasad dydaktyki ogólnej. Musi być bezwzględnie respektowana zwłaszcza w pracy z dziećmi o nieharmonilnym rozwoju. Odmienność u dzieci dyslektycznych ma szczególne znaczenie, ponieważ wykracza poza granice różnic indywidualnych. Istnieje ogromne zróżnicowanie rodzaju, zakresu i głębokości ujemnych odchyleń w rozwoju oraz trudności w uczeniu się,

Wynika z tego konieczność konstruowania indywidualnych programów zajęć korekcyjnych, dostosowania środków, metod dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych możliwości konkretnego dziecka. Indywidualizacja ta musi być także stosowana w czasie zajęć zespołowych.

---

1. E. Górniewicz, *Trudności w czytaniu i pisaniu* ..... s. 157-160.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- Zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania, uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjne dziecka. Uwzględnia ona stopniowanie trudności, które dotyczy zarówno objętości opracowywanego materiału, jak i jego przystępności dla dziecka, czyli przechodzenie od ćwiczeń elementarnych, prostych, obejmujących niewielki zakres materiału do bardziej złożonych i wymagających opanowania coraz większych partii materiału. Jednak warunkiem przechodzenia do zadań o większym stopniu trudności jest sprawne wykonywanie ćwiczeń na niższym poziomie.

- Zasada korekcji zaburzeń: ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najsłabiej opanowanych umiejętności. Wiadomo jest, że u dzieci dyslektycznych, zwłaszcza w przypadkach zaburzeń sprzężonych, terapeuta powinien mieć na uwadze przede wszystkim funkcje najsłabiej rozwinięte i te umiejętności, w których ujawniają się najpoważniejsze trudności. Podczas zajęć najwięcej czasu trzeba przeznaczyć na ćwiczenie tych funkcji w różnych czynnościach. Niecelowe, a wręcz szkodliwe jest planowanie zajęć w czasie których uwzględnia się ćwiczenie tylko jednej funkcji. Może to bowiem doprowadzić do przetrenowania (zmęczenia parcjalnego) struktur nerwowych najmniej sprawnych, za czym idzie zniechęcenie, powrót do złych nawyków i pogorszenie się uzyskiwanych wyników. W początkowym okresie zajęć wskazane jest więc przeplatanie ćwiczeń funkcji bardziej i mniej sprawnych, a w ćwiczeniach czytania i pisania – łączenie ich w jednym zadaniu, bazując raz na spostrzeganiu wzrokowym, raz na słuchowym i stosowanie przerw na odpoczynek.

- Zasada kompensacji zaburzeń: łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych. Celem terapii jest wytworzenie u dziecka takich mechanizmów psychologicznych, w których funkcje sprawniejsze pełnią rolę kompensacyjną, wspierając czynności funkcji zaburzonych. Takie ćwiczenia wyrównują skutki mikrodefektów, usprawniają procesy integracji psychomotorycznej oraz ułatwiają opanowanie trudnych dla dziecka umiejętności.

- Zasada systematyczności. Duża częstotliwość i systematyczność zajęć są czynnikami, które wpływają pozytywnie na opanowywanie i utrwalanie nabytych umiejętności, natomiast długotrwałe przerwy powodują częściowy lub całkowity regres(cofanie się**)**, szczególnie u dzieci ze słabą pamięcią i o rozwoju niższym niż przeciętny.

- Zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego. Działania o charakterze psychoterapeutycznym powinny mieć miejsce przez cały czas trwania zajęć terapeutycznych, a w pierwszym okresie odgrywać rolę dominującą. Zgodnie ze stanowiskiem H. Nartowskiej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

pełnić też będą funkcje profilaktyczne w stosunku do dalszych negatywnych następstw niepowodzeń szkolnych[1].

Znajomość zasad terapii pedagogicznej stanowi podstawę skutecznych oddziaływań na dziecko mające trudności w nauce.

3. Organizacja pomocy terapeutycznej

Statut szkoły podstawowej (obecne także gimnazjum, szkoła średnia) określający funkcje i zadania szkół, przewiduje organizowanie zespołów wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych, klas wyrównawczych dla uczniów z deficytami rozwojowymi oraz gabinetów terapii pedagogicznej. Daje także możliwość zatrudniania w szkole nauczycieli terapii pedagogicznej jako pełnoetatowych pracowników pedagogicznych.

Formy pracy terapeutycznej z dziećmi przejawiającymi trudności w uczeniu się, spowodowane fragmentarycznymi zaburzeniami rozwoju, dzielimy na indywidualne i zbiorowe.

Zajęcia indywidualne są prowadzone najczęściej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (publicznych i niepublicznych) w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci dyslektycznych, przez psychologów pogotowia opiekuńczego, obecnie także w prywatnych gabinetach terapii pedagogicznej. Na zajęcia indywidualne kieruje się dzieci z głębokimi, sprzężonymi zaburzeniami rozwoju.

Zajęcia zbiorowe organizuje się w małych grupach, dobranych pod kątem zbliżonych rodzajów trudności w nauce oraz możliwości poznawczych. Zajęcia te mogą być realizowane w ramach następujących form organizacyjnych:

- zespoły korekcyjno-kompensacyjne(od 3-do 5 osób);
- zrezygnowano z organizowanych na podstawie dotychczasowych rozporządzeń klas wyrównawczych w szkołach podstawowych i gimnazjach;
- ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci dyslektycznych;
- kolonie zdrowotno-specjalistyczne;

---

1. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne .....*, s. 53-60.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

eksperymentalnie organizuje się także inne formy zbiorowej opieki, jak sprofilowane oddziały w prewentoriach i sanatoriach dziecięcych;
- klasy integracyjne (tworzone w ostatnich latach, mają niewielką liczbę uczniów z różnymi deficytami, wśród nich są dzieci funkcjonujące prawidłowo).

Szczegółowe zasady organizacji w.w. form opieki (liczbę dzieci w klasach i zespołach, liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia, obowiązującą dokumentację, zasady zatrudniania i wynagradzania nauczycieli terapii pedagogicznej itp.) określają właściwe przepisy[1].

W systemie pomocy dzieciom z trudnościami w uczeniu się najistotniejszą funkcję pełni właśnie diagnoza, która ma na celu rozpoznanie przyczyn, objawów i konsekwencji zaburzeń rozwojowych. Na jej podstawie planowane są właściwe działania terapeutyczne oraz podejmowane decyzje dotyczącej dalszych losów dziecka. Podejmuje je zespół orzekający, działający przy poradni w skład którego zazwyczaj wchodzą najczęściej: psycholog i pedagog poradni, lekarz-konsultant, oraz w miarę potrzeb inni specjaliści, np. terapeuta, logopeda. Psycholog poradni przedstawia syntezę diagnozy zespołowi orzekającemu i po przeanalizowaniu sytuacji danego dziecka podejmuje się decyzję adekwatną do potrzeb: dzieci upośledzone umysłowo kieruje się do szkół specjalnych, dzieci klas starszych z brakami w opanowaniu materiału nauczania – na zajęcia wyrównawcze, dzieci z parcjalnymi zaburzeniami rozwoju – na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne lub do innych form pomocy itp. Podstawą prawną dla udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, są rozporządzenia MEN. Orzeczenia mają moc prawną, powinny być respektowane władze oświatowe. Szkoły są zobowiązane do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach.

W 1990 roku powstało Polskie Towarzystwo Dysleksji, zrzeszone w Europejskim Towarzystwie Dysleksji, które działa na rzecz osób z dysleksją. W wyniku współpracy PTD i MEN powstały w ostatnich latach dobre rozwiązania prawne. - Np. rozporządzenie MEN z 19.04.1999 r. (Dz. U. Nr 41) – dotyczy zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy(z dysleksją) oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów.

---

1. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne* ....., s. 72-75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- Rozporządzenie MEN z 15.01.2001 r. (Dz. U. Nr 13, poz. 110) – w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej daje rodzicom prawo do decyzji o udziale dziecka w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, a także wyboru szkoły. Te i inne rozporządzenia dotyczące pomocy osobom z dysleksją można spotkać w literaturze związanej z tym tematem, bądź na stronie internetowej MEN.

Przeprowadzeniem diagnozy i wystawianiem orzeczeń np. o dysleksji w Polsce zajmują się publiczne i niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Należy odróżnić *opinię* od *orzeczenia*. Opinię otrzymuje każde dziecko badane w poradni, nie każda opinia ma moc prawną. Natomiast orzeczenie kwalifikuje dziecko do pewnej grupy określonej konstytucjonalnie np. orzeka o upośledzeniu umysłowym. Opinia o dysleksji stwierdzająca zaburzenia w sferze percepcyjno-motorycznej ma moc prawną. Zanim poradnia wyda opinię o dysleksji dziecko musi przynajmniej rok czasu uczęszczać na specjalistyczne zajęcia np. zajęcia korekcyjno-kompensacyjne lub terapię indywidualną.

Od 1 września 2011 r. weszły w życie nowe regulacje dotyczące zasad wydawania opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się(oparte rozporządzeniu MEN z dn. 17.11.2010 r.). Opinia o dysleksji może być wydane nie wcześniej niż po ukończeniu przez ucznia III klasy i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej. Jest ono ważne przez cały okres kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej i jest podstawą:

- dostosowania wymagań edukacyjnych i opracowania PDW,
- dostosowania warunków sprawdzianu i egzaminów gimnazjalnego, maturalnego, potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

W świetle nowych zasad uczeń nie musi mieć opinii lub orzeczenia z poradni, aby uczestniczyć w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych w szkole. Może być skierowany na takie zajęcia przez nauczyciela lub pedagoga szkolnego.

Nowe przepisy dopuszczają możliwość wydawania przez PP-P opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się także uczniowi gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Przewidują jednak w tym przypadku szczególny tryb wydawania tej opinii.

Procedura uzyskania opinii o dysleksji po szkole podstawowej

Krok 1

Nauczyciel lub specjalista, wykonujący w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzący zajęcia z uczniem, po uzyskaniu zgody rodziców lub

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

pełnoletniego ucznia, rodzice/prawni opiekunowie lub pełnoletni uczeń składają do dyrektora szkoły wniosek, wraz uzasadnieniem.

Krok 2

Dyrektor zasięga w tej sprawie opinii rady pedagogicznej.

Krok 3

Przekazuje wniosek wraz z uzasadnieniem i opinią rady pedagogicznej do poradni psychologiczno pedagogicznej, w tym specjalistycznej. Informuje o tym rodziców lub pełnoletniego ucznia.

Krok 4

Rodzice z uczniem lub pełnoletni uczeń zgłaszają się do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu przeprowadzenia postępowania diagnostycznego i wydania opinii.

Krok 5

Rodzice lub uczeń przekazują opinię do szkoły.

Krok 6

Dyrektor powołuje zespół, w celu realizacji zadań. Dostosowuje warunki sprawdzianu/egzaminu[1].

System pomocy terapeutycznej w Polsce mimo, że jest spójny nie funkcjonuje dobrze z powodu braku ogólnej dostępności do wszystkich form pomocy. System jest pięciopoziomowy, odpowiadający potrzebom dzieci o różnym stopniu nasilenia trudności w czytaniu i pisaniu.

1. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami* . MEN, Warszawa, 2010.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Pierwszy poziom - to pomoc udzielana przez rodziców pod kierunkiem nauczyciela. Forma ta jest wystarczająca dla uczniów o stosunkowo niewielkich trudnościach w nauce.
Drugi poziom – Według najnowszych przepisów zespół nauczycieli (w danej szkole) opracowuje dla dziecka plan działań wspierających (PDW). Kieruje na zajęcia wspomagające rozwój lub terapeutyczne. Zakłada i rejestruje plan (PDW) i jego realizację w Karcie Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU)(red. s. Maria Bogumiła Pecyna, Opole 2011). Zespół korekcyjno-kompensacyjny działa prawie przy każdej szkole, jeżeli jest tam specjalista od terapii pedagogicznej. Taką formą pomocy objęte zostają dzieci o bardziej nasilonych trudnościach. Niestety Ministerstwo nie przewidziało dodatkowych środków finansowych na to, aby opieka psychologiczno-pedagogiczna funkcjonowała tak jak należy. Z praktyki mogę stwierdzić, iż liczba godzin przeznaczonych na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne jest niewystarczająca, aby rzeczywiście wszyscy uczniowie (nawet według wskazań poradni) mogli w nich uczestniczyć.

Trzeci poziom – terapia indywidualna. Dotyczy dzieci, które wymagają indywidualnej i poszerzonej pomocy terapeutycznej. Najczęściej uczęszczają one na takie zajęcia do poradni psychologiczno-pedagogicznej lub(w ostatnich latach) do niepublicznych gabinetów terapii pedagogicznej.

Czwarty poziom – klasy terapeutyczne. Mogą powstawać w szkołach na wniosek zainteresowanych osób(nauczyciel, psycholog, rodzice). Realizowane w nich programy dydaktyczne, obok obowiązującego programu zawierają treści o charakterze terapii pedagogicznej.

Piąty poziom – stacjonarne oddziały terapeutyczne. Korzystają z nich dzieci wymagające intensywnej i długotrwałej terapii. Przebywają w oddziałach od kilku miesięcy do roku. Oddziały tego typu działają w Helenowie pod Warszawą, w Przytoku koło Zielonej Góry, w Łodzi.

Uzupełniające formy pomocy to kolonie i turnusy terapeutyczne dla dzieci dyslektycznych oraz obozy dla młodzieży. Organizowane są one przez Polskie Towarzystwo Dysleksji i poradnie psychologiczno-pedagogiczne[1].

1. M. B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnice*, Opole, Wydawnictwo Instytut Śląski, 2011.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

4. Etapy pracy terapeutycznej

Autorzy znanych opracowań metodycznych dotyczących prowadzenia zajęć terapii pedagogicznej najczęściej wyróżniają 2 etapy pracy:

- etap wstępny (przygotowawczy), zwany niekiedy psychoterapeutycznym,
- etap terapii właściwej.

Według I. Czajkowskiej i K. Herdy (1989) można wyróżnić trzy etapy terapii:

- etap pierwszy przygotowawczy;
- etap drugi – terapia właściwa;
- etap trzeci – doskonalenie umiejętności czytania i pisania.

W etapie przygotowawczym głównym celem jest kształtowanie dojrzałości dziecka do rozpoczęcia nauki czytania i pisania poprzez stymulowanie i korygowanie funkcji percepcyjno-motorycznych oraz ich koordynacji. Autorzy zwracają uwagę na szczególne znaczenie ćwiczeń słuchu fonematycznego, niezbędnego w przygotowaniu do nauki czytania[1]..

W okresie wstępnym według B. Zakrzewskiej (1999) dominuje działalność psychoterapeutyczna, której celem jest:

- rozładowanie i wyciszenie negatywnych emocji dziecka;
- wyzwalanie potencjalnych możliwości i zainteresowań, które są tłumione przez niepowodzenia szkolne;
- odzyskanie wiary we własne siły i zwiększenie motywacji do pracy;
- nawiązanie przyjaznych kontaktów w relacji terapeuta – dziecko.

Działalność psychoterapeutyczna jest ściśle związana ze stymulacją rozwoju funkcji słuchowo-wzrokowo-ruchowych.

W okresie wstępnym staramy się rozwijać zwłaszcza funkcję słuchową – analizę i syntezę w zakresie zdania, wyrazu, sylaby, ponieważ odgrywa ona istotną rolę w początkowym okresie nauki czytania i pisania, pomaga też w pełnej strukturalizacji grafofonetycznej w późniejszym okresie, w którym to praca z dzieckiem będzie przebiegać na określonych układach literowo-wyrazowych.

---

1. . I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne* ....., s.77-102.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Zajęcia na tym etapie mają charakter terapii zabawowej i zajęciowej. Unikamy w tym okresie zajęć opartych na materiale literowo-wyrazowym.

W okresie właściwym terapii B. Zakrzewska (1999) wyróżniła dwa rodzaje działalności: psychodydaktyczną i dydaktyczno-lingwistyczną.

Działalność psychodydaktyczna. Wyniki badań psychologicznych ogólnych i specjalistycznych są podstawą wytyczenia programu działania we właściwym okresie terapii. Wszystkie te dane wpływają na:

a) organizację zajęć (częstotliwość, czas trwania, okres terapii, formę pracy: indywidualna, zbiorowa);

b) zakres zajęć (izolowane zaburzenia w czytaniu bądź połączone z trudnościami w pisaniu);

c) zestaw metod i modeli ćwiczeń (dobór odpowiednich materiałów literowo-wyrazowych).

W tym okresie wszystkie zajęcia odbywają się na materiale literowo-wyrazowym. Są odpowiednio usystematyzowane – od bardzo prostych struktur wyrazowych do coraz bardziej złożonych. Wplatamy tam jednak działalność na materiale nieliterowym. Stanowi ona moment odprężający, ale także wzbogacający i wzmacniający kształcenie określonej funkcji, tym razem na innym materiale ćwiczeniowym. Na szczególną uwagę zasługują metody treningowe czytania przedstawione w książce B. Zakrzewskiej pt. *Trudności w czytaniu i pisaniu* w rozdziale czwartym.

W okresie właściwym terapii Barbara Zakrzewska preferuje kilka zasad psychodydaktycznych, wykorzystywanych w indywidualny sposób:

1. Wielofunkcjonalne działanie na materiale literowo-wyrazowym, dotyczące najpierw sylaby jednoliterowej(samogłoski), potem zaś coraz bardziej złożonych zestawów literowych.

2. Intensywne rozwijanie najbardziej opóźnionych i zaburzonych funkcji psychomotorycznych z jednoczesnym kształceniem innych, nie opóźnionych w takim stopniu.

3. Usprawnianie pisowni par ortogramów, znaków miękkich jedno-literowych i dwuliterowych, a także innych mylonych par literowych poprzez angażowanie wielu funkcji percepcyjno-motorycznych najczęściej na tym samym materiale ćwiczeniowym, ale odpowiednio utrudnionym.

4. Stymulacja ogólnej sprawności intelektualnej. Pobudzanie aktywnego, twórczego myślenia w operacjach różnicowania, klasyfikowania, porównywania wspólnych i odmiennych elementów w materiale literowo-wyrazowym.

5. Ćwiczenia mające na celu wzmacnianie i wydłużanie koncentracji uwagi, która wpływa korzystnie na integrację funkcji percepcyjno-motorycznych i usprawnianie procesu myślowego dziecka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Działalność dydaktyczno-lingwistyczna.

Punktem wyjściowym terapii w zakresie językowym jest **sylaba**, która słuchowo daje się łatwo spostrzec i wyodrębnić. W przypadku gdy zastosujemy metodę sylabowego wydzielania poszczególnych jednostek wyrazowych, wyrazy złożone, wielozgłoskowe stwarzają o wiele mniejsze trudności, niż gdy potraktujemy wyrazy w całości. W takim postępowaniu łatwiejsza jest identyfikacja i synteza głosek.

W etapie właściwym trzeba uwzględniać z jednej strony program językowy indywidualnie realizowany, z drugiej zaś – operacje wielofunkcyjnego treningu na tym materiale. W procesie terapii ważna jest ścisła współpraca tych dwóch elementów.

Różnorodność błędów typu dyslektycznego (inwersja statyczna, inwersja dynamiczna, perseweracje, zamiana liter o podobnym obrazie graficznym i fonetycznym itp.) wymaga zastosowania wielu ćwiczeń aktywizujących i integrujących działania tych funkcji, które powodują określone kategorie błędów[1].

Wyćwiczanie zaburzonych funkcji przebiega również w dwóch etapach wyodrębnionych przez autorów programów - Barbara Zakrzewska (1999), Barbara Sawa (1980), Ewa Gruszczyk-Kolczyńska (1997):

1) etap ćwiczeń wstępnych – dominująca jest wówczas praca terapeutyczna w obszarze emocji dziecka, wyzwalanie potencjalnych możliwości i zainteresowań, nawiązanie przyjaznych kontaktów miedzy terapeutą a dzieckiem;

2) etap ćwiczeń właściwych, a w ich ramach:

a) działanie na materiale bezliterowym (przy użyciu stempli, figur geometrycznych, klocków mozaiki itp.),

b) działanie na materiale literowym – samogłoski, spółgłoski, sylaby (różnicowanie, porównywanie, utrwalanie),

a) działanie na materiale wyrazowym – początkowo wyrazy jedno-dwu-sylabowe oraz wprowadzanie coraz trudniejszych wyrazów. Czytanie, pisanie, wzmacnianie koncentracji uwagi.

---

1. B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu.....,* s. 47-53.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

5. Założenia ogólne konstruowania programu terapii pedagogicznej

Nauczyciele – terapeuci prowadzący zajęcia korekcyjno-kompensacyjne z dziećmi mającymi specyficzne trudności w uczeniu się powinni znać różne koncepcje programowe, by je stosować w prowadzonej przez siebie terapii. Ponieważ w literaturze nadal stosuje się określenia „program terapii", „program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych" początkowo będę używała tego określenia „program"(mając na myśli ogólny plan, a nie szczegółowy scenariusz), aby omówić najbardziej znane programy.

W Polsce znane są różne programy, oparte na założeniu, iż niesprawny system percepcyjno-motoryczny stanowi przyczynę zaburzeń w procesach czytania i pisania wywołując dysleksję, dysgrafię, dysortografię. Cele, struktury, treści i formy tych programów są różnorodne. Barbara Zakrzewska (*Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu,* 1976) swego czasu zasugerowała ich zasadniczy podział na programy maksymalistyczne i minimalistyczne.

Programy wielostronnego oddziaływania terapeutycznego integrują zabiegi zmierzające do zlikwidowania przyczyn, objawów i wtórnych następstw specyficznych trudności w uczeniu się, jakimi są niepowodzenia szkolne.

Struktura działań uwzględnia najpierw *stymulację* rozwoju podstawowych funkcji psychomotorycznych, *skorygowanie i/lub skompensowanie* wszelkich dysfunkcji, a następnie ich *integrowanie,* by drogą wzajemnych powiązań i synchronizacji uzyskać *pełnoprawność* systemu percepcyjno-motorycznego. W procesie integrowania chodzi o wytworzenie silnych związków między symbolami wzrokowymi, słuchowymi i ruchowymi, doprowadzającymi do trwałych mechanizmów funkcjonalnych, pozwalających uaktywniać prawidłowe czynności czytania i pisania. Metodyka postępowania terapeutycznego skupia się wokół doboru odpowiednich technik i modeli ćwiczeń, dostosowanych do specyficznych potrzeb każdego dziecka.

Programy jednokierunkowego postępowania terapeutycznego są jakby monotematyczne, gdyż eksponują zazwyczaj ściśle określoną metodę, czy technikę pracy, której autor przypisuje istotną rolę korektywną, stymulującą czy kompensacyjną. Zestaw ćwiczeń, choć różnorodnych i licznych, oscyluje wokół jednej lub kilku funkcji, uznanych za istotnie ważne dla sprawności percepcyjno-motorycznej, a za jej pośrednictwem dla procesu czytania i pisania[1].

---

1. J. Jastrząb, *Przegląd programów terapeutycznych dla dzieci z dysleksją rozwojową,* „Wychowanie na co dzień" 2003, nr 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Skuteczność takiego programu może być wysoka, lecz najczęściej w ograniczonym zakresie.

5.1. Znane programy i metody terapeutyczne

W trakcie terapii pedagogicznej oprócz różnych rodzajów ćwiczeń wykorzystywać można elementy znanych metod i systemów pracy korekcyjno-kompensacyjnej, wplatając je umiejętnie w tok zajęć.

W Polsce do najbardziej znanych należy **metoda dobrego startu** Marty Bogdanowicz(1999). Jest to metoda stymulacyjno-korekcyjna przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Celem tej metody jest jednoczesne usprawnianie czynności analizatorów: słuchowego, wzrokowego, kinestetyczno-ruchowego, a także lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. W jej założeniu leży koordynowanie czynności słuchowo-wzrokowo-ruchowych i harmonizowanie wszystkich funkcji psychomotorycznych. MDS kształci też zdolność rozumienia i posługiwania się symbolami abstrakcyjnymi. Zespołowa forma ułatwia nawiązywanie kontaktów społecznych i uczy współdziałania dzieci, które mają trudności w przystosowaniu społecznym lub są zaburzone emocjonalnie.

MDS to metoda wzrokowo-słuchowo-ruchowa, w której odgrywaja rolę trzy elementy: element słuchowy (piosenka), element wzrokowy (wzory graficzne) i motoryczny (wykonywanie ruchów w czasie odtwarzania wzorów graficznych i liter, zharmonizowanych z rytmem piosenki). Element muzyczny w powiązaniu z ruchem spełnia w tej metodzie doniosłą rolę[1]. Na rynku dostępne są już kasety (filmy, płyty CD) z nagraniami zajęć prowadzonych tą metodą.

J. Jastrząb dokonała przeglądu programów terapeutycznych dla dzieci z dysleksją rozwojową (*Wychowanie na co dzień*, 2003).

I. Według niej na uwagę zasługuje program rozwijający **percepcję wzrokową** autorstwa M.. Frostig, D. Horne (1996). Wyodrębniła ona pięć aspektów percepcji wzrokowej, którymi są: koordynacja wzrokowo-ruchowa, percepcja figury i tła, percepcja stałości kształtu, pozycji w przestrzeni i stosunków przestrzennych.

Program realizowany może być w trzech poziomach: podstawowym, średnim i wyższym. Do każdego poziomu opracowane są pomoce z ćwiczeniami w formie specjalnych zeszytów dla dziecka oraz podręczników dla terapeuty[2].

---

1. M. Bogdanowicz , *Metoda dobrego startu,* Warszawa, WSiP, 1999.

2. M. Frostig, D. Horne, *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową,* Warszawa, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

II. W literaturze światowej znany jest również **program psychomotoryczny N. C. Kepharta (***Dziecko opóźnione w nauce szkolnej,* 1970) który opracował zasady strategii i metody uczenia percepcyjno-motorycznego dzieci w wieku 3-10 lat. Jako cel główny programu autor stawia sobie stymulację funkcji i skorygowanie dysfunkcji percepcyjno-motorycznych. Układ programu uwzględnia interwencję w obszary rozwoju ruchowego, kontroli wzrokowej, percepcji kształtów i struktury przestrzeni, natomiast nie włącza ćwiczeń eliminujących trudności w samym procesie czytania i pisania. Ramowy zarys programu ujmuje następujące treści:

1. Rozwój i wyćwiczenie ruchów wielkich oraz małych w makroprzestrzeni, prowadzących do uzyskania uogólnionej sprawności funkcji percepcyjno-motorycznych:
    a) utrwalanie poczucia lateralizacji i orientacji w schemacie ciała,
    b) stabilizowanie umiejętności koordynowania ciałem i kierowania ruchu do celu,
    c) precyzowanie znajomości kierunków i orientacji w przestrzeni,
    d) usprawnianie umiejętności położenia swojego ciała w przestrzeni,
    e) integrowanie ruchów kinestetycznych z rytmami słuchowymi.
2. Kontrola wzrokowa zdolności panowania nad ruchami oczu;
    a) śledzenie poruszającego się przedmiotu, czyli tzw. celu,
    b) przenoszenie informacji kinestetyczno-dotykowych na wzrokowe,
    c) synchronizowanie w czasie współpracy układu motorycznego i wzrokowego.
3. Percepcja wzrokowa kształtów przez wyćwiczenie umiejętności:
    a) wyodrębnianie figury z tła,
    b) percepcja kształtu,
    c) integrowanie elementów figury w spoisty kształt wg modelu lub wzoru,
    d) operowanie kształtem wśród innych kształtów,
    e) stabilizacja znajomości kierunku[1].

1. N. C. Kephart, *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1970.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

III. Godne polecenia są też:

-Program eliminowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu J. Calveya(1973) – wychodzi on z założenia, iż specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu powstają na podłożu zaburzeń rozwojowych funkcji percepcyjno-motorycznych. Kierując się tą tezą, postępowanie terapeutyczne ujmuje dwutorowo w aspekcie psychologicznym i pedagogicznym. Zgodnie z określonym stopniem trudności proponuje odpowiednie postępowanie psychopedagogiczne.

Podejście psychologiczne uwzględnia stopniowanie polisensorycznego poznawania i przetwarzania bodźców dostarczających dziecku informacji z otaczającej rzeczywistości. Czasami bowiem człowiek poznaje wielozmysłowo, a niekiedy tylko za pomocą jednej z dróg. Podejście pedagogiczne pokazuje sposób na aktywny udział dzieci w procesie terapii. Tworzenie przez nich materiału językowego jest dobrą formą motywacji i świadomego udziału uczniów w zajęciach.

IV. Program terapeutyczny Vrethy Petersen(1973) dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – o wielostronnych walorach stymulująco-korektywnych, którego ostatecznym celem ma być bardziej adekwatne funkcjonowanie dziecka w szkole. Ramowy program uwzględnia: porozumiewanie się w sensie umiejętności słuchania i wypowiadania się, usprawnianie motoryki w aspekcie ruchów wielkich i precyzyjnych, usprawnianie percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, kształtowanie pojęć i integracji myślenia w ścisłym powiązaniu ze spostrzeganiem, usprawnianie umiejętności czytania pisania i liczenia[1].

W polskiej literaturze metodycznej znane są programy usprawniające czytanie i pisanie. W proponowanym przez Teresę Gąsowską i Zofię Pietrzak-Stępkowską (1978) programie można znaleźć bogaty zestaw ćwiczeń. Zdaniem autorek, nie zawsze było możliwe uszeregowanie ich według stopnia trudności. Pierwsze ćwiczenia dotyczą utrwalania znajomości liter i różnicowania samogłosek i spółgłosek. Czytanie rozpoczyna się od sylab dwuliterowych otwartych i stopniowo przechodzi się do trudniejszych układów sylabowych i wyrazowych.

Należy nadmienić, że choć autorki deklarują zasadę doboru wyrazów nie zawierających dwuznaków i problemów ortograficznych, którym poświęcone są odrębne ćwiczenia, to wielokrotnie w prezentowanym materiale ćwiczeniowym od tej zasady odstępują[2].

---

1. .J. Jastrząb, *Przegląd programów terapeutycznych dla dzieci z .....*, nr 3.

2. T. Gąsowska, Z. Pietrzak-Stępkowska , *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi*..... .

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

W następnym programie, którego autorkami są E. Kujawa i M. Kurzyna (1996), nie unika się wyrazów z trudnościami. Wręcz przeciwnie, występują one już od pierwszych ćwiczeń. Program składa się z osiemnastu etapów warunkowanych struktura użytych wyrazów, co zresztą zostało odzwierciedlone w jego nazwie. Autorki nazwały go **„Metodą 18 struktur wyrazowych".** Opiera się ona na analizie sylabowo-głoskowej wyrazów w powiązaniu z ich budową literową. Nie uwzględnia natomiast struktury gramatycznej lub słowotwórczej wyrazów, wręcz od niej odstępuje. Celem tej metody jest nauczyć dziecko automatycznego nazywania kształtów fonogramów (kombinacji liter) oraz rozwijać zdolność umieszczania ich w słowie w odpowiedniej kolejności. Schemat graficzny (zgodny z zapisem ortograficznym), a nie dźwiękowy stanowi podstawę doboru wyrazów do ćwiczeń[1].

Kolejną propozycją programową, wartą zasygnalizowania, jest rozwijanie szybkości i bezbłędności czytania i pisania. Zdaniem B. Zakrzewskiej (1999), można zastosować następujące metody:

- treningowe, poprawiające szybkość i bezbłędność czytania;
- kształcące trzy funkcje (płaszczyzny) w procesie pisania (wzrokową, słuchową, wyobrażeniowo-pamięciową);
- preferujące rozwój analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej i słuchowo-wzrokowej;
- rozwijające rozumienie treści w różnych formach czytania (pasywnego, cichego, głośnego);
- usprawniające pisownię par ortogramów ;
- ułatwiające opanowanie pisowni głosek miękkich 1- i 2-literowych;
- kombinatoryka wyrazowa;
- korygujące błędy w pisaniu.

Dla różnorodnych form czytania i pisania autorka proponuje przygotowanie zestawów wyrazowych, w których wykorzystujemy aktualne błędy dziecka. Zachęca też do okazjonalnego wykorzystywania łatwych i krótkich tekstów (wierszyki, zagadki) z czasopism dziecięcych. Kategorycznie zaleca unikanie elementarzy i innych książek, którymi dziecko posługuje się w szkole. Materiał językowy przygotowywany jest bardzo starannie, mając na uwadze to, by w początkowym etapie pracy były to wyrazy z całkowitą zgodnością grafofonetyczną. W późniejszym okresie terapii materiał jest odpowiednio utrudniany i wzbogacany treściowo[2].

---

1 E. Kujawa, M. Kurzyna, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, Warszawa, WSiP, 1996.

2.B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i .....*, s. 55..

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Zaprezentowane metody stosujemy w sposób zindywidualizowany i – jeśli trzeba – wybiórczy, w zależności od stopnia umiejętności czytania (rodzaju błędów, sposobu, szybkości czytania), od sprawności funkcji wzrokowo-słuchowo-manualnych, a nie od wieku dziecka.

Natomiast zdaniem B. Rocławskiego (1995) najlepszym sposobem dochodzenia do płynnego czytania jest technika ślizgania się. Polega ona na wydłużaniu określonej głoski w wyrazie lub sylabie. Do stosowania tej techniki uczniowie muszą być wcześniej przygotowani przez zapoznanie się z głoskami trwałymi, czyli tymi, które mogą być wydłużane[1].

Różnorodne formy usprawniania techniki czytania w swojej pracy pt. *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole* przedstawiły I. Czajkowska i K. Herda (1989). Ich opracowanie mogło być jednak uzupełnione przez równoległe ćwiczenia w pisaniu.

Znajomość wyżej omówionych programów i metod terapeutycznych jest niezbędna przy planowaniu pracy z dzieckiem mającym specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu.

5.2. Planowanie i programowanie zajęć

Za planowanie i programowanie zajęć terapeutycznych odpowiedzialny jest przede wszystkim terapeuta. Planując swoje działania, musi więc uświadomić sobie cele owych zajęć ich założone skutki działania, określone stany rzeczy, których osiągnięcie uważamy za pożądane. Jeżeli podstawowym i ogólnym celem zajęć korekcyjno-kompensacyjnych jest opanowanie przez dziecko umiejętności czytania i pisania, to z tego celu ogólnego wynikają cele szczegółowe tj: naprawa tych funkcji, które są zaburzone, czy niedostatecznie wyćwiczone oraz samych umiejętności, a także wyrównanie braków.

Dobrze przygotowany terapeuta przystępuje do projektowania, czyli planowania zakresów oddziaływań przestrzegając zasady indywidualizacji. Zapoznaje się wcześniej z diagnozą, zasadniczą część informacji uzyskuje z diagnozy prognostycznej. Zazwyczaj we wszystkich przypadkach ogólna struktura planu jest jednakowa. Każdy plan skonstruowany dla indywidualnego dziecka, winien zawierać następujące wskazania:

- jakie funkcje należy korygować,
- jakie przyjąć metody usprawniania czytania i pisania,
- jakie zakresy wymagają oddziaływań psychoterapeutycznych,
- jakie przyjąć formy relaksacji.

W oparciu o przygotowany plan terapeuta programuje określoną jednostkę metodyczną przyjmując tu nadrzędność planu w stosunku do programu.

---

1. B. Rocławski ., *Nauka czytania i pisania,* Gdańsk, Glottispol, 1995.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Podstawą owej relacji jest rozumienie programu (jednostki metodycznej) jako układu zamierzonych, konkretnych czynności i w takiej sytuacji możemy programować tylko jedne, konkretne zajęcia. Bezcelowym działaniem byłoby określenie programu w perspektywie całego semestru czy też roku, bowiem nie można dokładnie przewidzieć tempa realizacji zadań stawianych dziecku. Długoterminową perspektywę zapewnia jedynie opracowany plan.

Podsumowaniem powyższych, teoretycznych rozważań jest fakt, że konstrukcja programu stanowi formę przygotowania się terapeuty do każdej jednostki metodycznej, czyli każdych następnych zajęć. Jednak struktura programu zawsze powinna zawierać następujące składniki, wynikające z założeń w planie:

- rodzaj ćwiczeń określony w postaci sformułowanych tematów,
- opis środków (pomocy) potrzebnych do realizacji zadań,
- szczegółowy opis stawianych zadań (konkretne ćwiczenia).

Program będzie więc odzwierciedlał zestaw zapowiadanych we wstępie tematów. Będą one uporządkowane według określonej kolejności ćwiczeń, w których opisane zostaną środki oraz zadania. Liczba ćwiczeń na jednych zajęciach najczęściej oscyluje w granicach 6-7. Są jednak odstępstwa od reguły - bywa też tak, że realizuje się 4, a innym razem 10 ćwiczeń. Uzależnione jest to zarówno od rodzaju ćwiczenia, jak i od możliwości realizacyjnych dziecka. Dobór ćwiczeń musi wynikać z przyjętych w planie zakresów oddziaływań, dlatego w każdej jednostce metodycznej powinny znaleźć się:

- ćwiczenia usprawniające funkcje na materiale bezliterowym,
- ćwiczenia, których celem jest usprawnianie czytania i pisania – czyli ćwiczenia na materiale literowym,
- ćwiczenia odprężające, relaksacyjne.

Należy uwzględniać się zasadę, iż rozpoczynamy ćwiczenia na materiale bezliterowym mimo, że ich celem jest usprawnianie określonej funkcji, to ich zabawowy charakter stanowi rodzaj odprężenia i zachęca do dalszej pracy[1].

---

1. E. Górniewicz, *Trudności w czytaniu in pisaniu.....*, s. 155-156.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Plan wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce (www.men.gov.pl, lub *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,* (2010) powinien uwzględniać terapeutyczne kształcenie, które zapewni aktywizację wszystkich sfer rozwoju, funkcji i procesów psychicznych, motorycznych, a także emocjonalno-społecznych. Przyjętą strategią powinna być równoczesna praca nad motywacją dziecka i rozwijaniem u niego poczucia własnej wartości.

Terapia pedagogiczna będzie polegała na dostosowywaniu zadań do możliwości psychofizycznych ucznia i wymagań programowych szkoły. Trzeba też wprowadzać ćwiczenia, które angażują myślenie, mowę, uwagę, pamięć i wyobraźnię.

Planując zajęcia terapeuta powinien uwzględniać indywidualne potrzeby edukacyjne każdego z uczniów. W dzienniku zajęć korekcyjno-kompensacyjnych jest więc miejsce na plany indywidualne opracowywane najczęściej na jeden semestr lub nawet rok szkolny. Jeżeli warunki na to pozwalają, uczniowie w grupie dobierani są pod względem podobnych zaburzeń rozwojowych. Łatwiej jest wtedy programować dla nich poszczególne zajęcia, chociaż i w takiej sytuacji należy pamiętać o zasadzie indywidualizacji zajęć. Dzieci mogą się bowiem różnić głębokością zaburzeń danej funkcji. Plan jest długoterminowy i nadrzędny w stosunku do programu. Zgodnie z najnowszymi zaleceniami MEN dotyczącymi terapii pedagogicznej w szkole podstawowej, terapeuta jest zobowiązany do opracowania dla każdego ucznia (w przypadku terapii indywidualnej) lub dla konkretnej grupy(w przypadku pracy z zespołem) szczegółowego planu terapii.

Przykładowe zadania terapeutyczne (plan terapii) dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej:

1. Integracja zespołu.
2. Budowanie więzi między terapeutą a grupą.
3. Eliminowanie stresu i napięć emocjonalnych.
4. Stwarzanie okazji do odnoszenia sukcesów.
5. Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych:
    a) w sferze słuchowo-językowej: ćwiczenie koncentracji uwagi, wzbogacanie słownika czynnego i biernego,
    b) w sferze wzrokowej: usprawnianie analizatora wzrokowego, ćwiczenie pamięci i spostrzegawczości wzrokowej, usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
    c) w sferze ruchowej: ćwiczenia motoryki ręki piszącej, poprawa poziomu graficznego pisma, utrwalenie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

6. Usprawnianie techniki czytania.
7. Ćwiczenia w rozumieniu czytanej treści.
8. Wypracowanie nawyku pisania poprawnego pod względem ortograficznym.
9. Wdrażanie do autokorekty.

Wypracowanie umiejętności redagowania tekstów[1].

Na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne kierowani są nie tylko uczniowie ze stwierdzoną dysleksją rozwojową, ale także ci, u których poziom funkcji wzrokowych, słuchowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej jest czasami tylko nieznacznie obniżony, zakłócony. Oni również wymagają usprawniania funkcji, ale mniej intensywnie niż uczniowie z dysleksją. Z analizy wielu opinii PP-P jakich dokonałam w swojej szkole wynika, że większości badanych dzieci zaleca się uczestnictwo w zajęciach specjalistycznych, czyli korekcyjno-kompensacyjnych. Niestety nie wszyscy ci uczniowie mogą w nich uczestniczyć ze względu na brak godzin przeznaczonych na te zajęcia (ograniczenia finansowe szkoły).

1. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi.....*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Przedstawiam przykładowy plan zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz programy dla dzieci z ryzyka dysleksji (klasy I-II) opracowane w oparciu o przedstawione wcześniej (rozdział III) rodzaje ćwiczeń służące usprawnianiu funkcji.

- Opracowałam też plan zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz dwa przykłady programowania - dla grupy pięciu uczniów z klas V-VI w oparciu o opinie z PP-P oraz wywiady z nauczycielami, rodzicami. Troje z nich ma stwierdzoną dysleksję rozwojową, dwoje pozostałych mieści się w ramach osób z ryzyka dysleksji (deficyty funkcji słuchowej i zaburzona koordynacja wzrokowo-ruchowa, u jednego zaburzona integracja wzrokowo-ruchowo-słuchowa).

5.3. Przykładowe plany i programy zajęć korekcyjno-kompensacyjnych

Plan zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu (grupa ryzyka dysleksji) - klasy I-II

Cele ogólne: stymulowanie ogólnego rozwoju ucznia.

Cele szczegółowe:

- usprawnianie funkcji motorycznych;
- usprawnianie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni;
- terapia funkcji wzrokowych, słuchowych;
- usprawnianie integracji percepcyjno-motorycznej.

Lp.	Tytuł modułu	Czas realizacji	Uwagi
I.	**Działalność psychoterapeutyczna** 1. Stworzenie miłej i przyjaznej dla dzieci atmosfery poprzez rozmowę, gry i zabawy integracyjne. 2. Wspólne ustalenie zasad pracy na zajęciach - zawarcie kontraktu. 3. Wyszukiwanie mocnych stron dziecka. 4. Kształtowanie takich cech jak: wytrwałość, odporność na frustracje i niepowodzenia. 5. Wzmacnianie poczucia własnej wartości.	-nasilona we wstępnym okresie terapii, -trwa przez cały okres zajęć	
II.	**Usprawnianie funkcji motorycznych, koordynacji wzrokowo ruchowej**	Około	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

	1. Ćwiczenia, zabawy służące poprawie koordynacji ciała: - zabawy bieżne, skoczne: bieg z przeszkodami, pełzanie, czworakowanie; - chodzenie po równoważni, kołyski; - zabawy zręcznościowe z przyborem: przekładanie woreczka pod kolanami, podrzucanie do góry i chwytanie raz prawą, raz lewa ręką, podawanie go w parach; - ćwiczenia Dennisona. 2. Zabawy i ćwiczenia manualne (rozluźnianie napięcia mięśniowego ręki): - zabawy stolikowe np. pchełki, bierki; - wybieranie kamyków z ciepłej wody; - ugniatanie papieru; - lepienie z plasteliny, modeliny; - wycinanki, wydzieranki, wydrapywanki; - nawlekanie koralików, przewlekanie sznurka przez otworki, sznurowanie butów. 4. Ćwiczenia rozmachowe. 5. Ćwiczenia grafomotoryczne. 6. Ćwiczenia funkcji motorycznych oka.	10 min prawie na każdych zajęciach	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

III.	**Usprawnianie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni** 1. Ćwiczenia orientacji w schemacie własnego ciała: - rozróżnianie stron prawej i lewej. 2. Ćwiczenia orientacji w schemacie ciała osoby stojącej naprzeciw(integracja funkcji wzrokowo-słuchowo-ruchowych): - oznakowanie prawych rąk za pomocą frotek; - wykonywanie poleceń terapeuty np. *Weź piłeczkę prawą ręką i podaj ją do prawej ręki kolegi, i*tp. 3. Ćwiczenia orientacji w przestrzeni: - wskazywanie i nazywanie położenia przedmiotów względem siebie, względem osoby stojącej naprzeciw; - chodzenie po narysowanych strzałkach i jednoczesne komentowanie w jakim kierunku się poruszam. 4. Kształtowanie orientacji(kierunków) na kartce papieru np. - narysuj kółko w prawym górnym rogu, trójkąt w dolnym lewym rogu, - z prawej strony misia narysuj piłkę, u góry słoneczko itp. 5. Określanie położenia przedmiotów względem siebie (na ilustracji).	We wstępnym etapie terapii, później w razie potrzeby	
IV.	**Usprawnianie funkcji wzrokowej (percepcji wzrokowej, ćwiczenia procesów analizy i syntezy wzrokowej)** 1. Ćw. percepcji wzrokowej na materiale bezliterowym: - zapamiętywanie ustawienia kilku osób względem siebie (kształtowanie orientacji w przestrzeni); - zabawy typu: *co się zmieniłø w klasie, kto zmienił pozycję, kto zmienił mimikę twarzy;* - zapamiętywanie nazw przedmiotów ustawionych na stoliku (potem je zakrywamy), ich kolejności, odgadywanie jakiego przedmiotu brakuje itp. - zapamiętywanie elementów znajdujących się na obrazku (obrazek pokazujemy przez kilka sekund); - sortowanie lub segregowanie przedmiotów, obrazków, figur wg. określonych cech lub zasad, - budowanie z rozmaitych klocków wg. wzoru, - podobne ćwiczenia z ilustracjami (jak z przedmiotami); - domina obrazkowe; - dokładanka; - uzupełnianie brakujących elementów w różnych układach graficznych, - odwzorowywanie różnych układów graficznych, - dobieranie par jednakowych obrazków, - układanie puzzli; - znajdowanie różnic, podobieństw na ilustracjach; - różnego typu karty pracy kształcące koncentrację uwagi. 2. Ćw. percepcji wzrokowej na materiale literowym: a) ćwiczenia służące utrwaleniu obrazu graficznego liter: - zabawy z ruchomym alfabetem – segregowanie liter, - różnicowanie liter o podobnej strukturze graficznej, - lepienie liter z plasteliny, wyginanie ich kształtów z drutu	Około 10 min. na każdych zajęciach	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

	(integracja funkcji wzrokowej i ruchowej), - odpoznawanie wskazanej litery w rozsypance literowej, - wskazywanie liter odpowiadających pierwszej głosce nazwy obrazka, -wyszukiwanie określonej litery w wyrazach; - dobieranki – uzupełnianki, - eliminatki – wykreślanki, - domino samogłoskowe; 3.Ćw. pamięci wzrokowej: - zapamiętywanie ciągów literowych, sylabowych, wyrazowych, ciągów liczb; - układanie lub rysowanie z pamięci demonstrowanych uprzednio wzorów.		
V.	**Usprawnianie funkcji słuchowej (percepcji wzrokowej, ćwiczenia procesów analizy i syntezy słuchowej)** 1. Ćw. wrażliwości słuchowej: rozpoznawanie dźwięków z otoczenia, głosów natury, wychwytywanie określonego dźwięku sposród wielu słyszanych, ćw. dźwiękonaśladowcze (naśladowanie głosów zwierząt). 2.Ćw. rytmiczne: - odtwarzanie układów rytmicznych przez wystukiwanie, wyklaskiwanie, - odtwarzanie słyszanych rytmów za pomocą klocków, patyczków; - zapisywanie rytmów za pomocą kresek, kropek (układy przestrzenne); - ćwiczenia rytmizacji mówienia; - dobieranie rymujących się nazw obrazków. 3. Rozpoznawanie słyszanych głosek (wskazywanie ich odpowiedników literowych). 4. Rozpoznawanie nazwy obrazka na podstawie pierwszej lub ostatniej głoski. 5. Rozpoznawanie i wyodrębnianie pierwszych głosek w wyrazach. 6. Różnicowanie samogłosek i spółgłosek (przedłużanie samogłosek). 7. Lokalizacja głoski w wyrazie. 8. Różnicowanie wyrazów podobnie brzmiących. 9. Analiza słów w których jedna litera jest zmieniona. 10. Analiza i synteza głoskowa, sylabowa. 11. Analiza zdań na wyrazy, sylaby, głoski, litery. 12. Ćw. słuchu fonematycznego- ćw. różnicowania głosek opozycyjnych. 13. Ćw. bezpośredniej pamięci słuchowej: powtarzanie ciągów głosek, sylab, wyrazów, zdań, cyfr, nauka na pamięć rymowanek, krótkich wierszyków.	Około 15 min. na każdych zajęciach	
VII.	**Usprawnianie integracji funkcji** 1.Ćw. integrujące funkcje słuchowe, wzrokowe i ruchowe - (ćw. gimnastyki mózgu Dennisona), ćw. koordynacji wzrokowo-ruchowej, wzrokowo-słuchowej, wzrokowo-	Na każdych zajęciach około 5 min.	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

	słuchowo-ruchowej: leniwa ósemka, alfabetyczna ósemka, zabawa zegarowa, rysowanie oburącz. 2. Ćwiczenia z rytmem, muzyką – odtwarzanie usłyszanego rytmu układem graficznym. 3. Wykorzystanie Metody Dobrego Startu na etapie poznawania i utrwalania liter oraz w początkowym okresie nauki czytania i pisania. 4. Słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie wyrazów dwu i wielosylabowych o sylabach otwartych. 5. Słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie sylaby zamkniętej trzyliterowej., wyrazów dwusylabowych z różnymi układami.		
VIII.	**Usprawnianie czytania i pisania** 1.Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu: - rozsypanki literowe, sylabowe, wyrazowe; - ćwiczenia w czytaniu i pisaniu metodą sylabową wg. J. Mickiewicz; - ćw. w pisaniu i czytaniu metodą 18 struktur wyrazowych; - czytanie wyrazów, zdań i tekstów sylabami; - czytanie selektywne głośne i ciche; - czytanie z przesłoną (w okienku), czytanie chóralne, - ćwiczenia w czytaniu pseudowyrazów: zakreślanie w nich wskazanych sylab, dobieranie wyrazów wizualnie podobnych; - pisanie z pamięci; - opracowanie pisowni wyrazów ze spółgłoskami miękkimi; - opracowanie pisowni wyrazów z utratą dźwięczności na końcu i w środku wyrazu; - ćwiczenia pisowni wyrazów z „rz” wymiennym, „rz” po spółgłoskach; - ćwiczenia pisowni wyrazów z „ó”. „u”.	Około 15 min na każdych zajęciach	
IX.	**Ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem** 1. Terapeuta czyta tekst, a dziecko dorysowuje brakujące elementy zgodnie z tekstem. 2. Dziecko samo czyta tekst i uzupełnia rysunki według tekstu. 3. Dziecko samodzielnie czyta tekst i zaznacza odpowiedzi. **Wzbogacanie słownictwa uczniów** 1. Ćwiczenia w tworzeniu rodziny wyrazów. 2. Korzystanie z „Bajkowego słownika ortograficznego”, oraz „Bajkowego słownika wyrazów podobnych i przeciwstawnych” M. Iwaniwicz, książki J. Olech „Trudne słówka Miziołków”itp. 3. Wypowiedzi uczniów na temat ilustracji, która jest wspólnie rozbudowywana.	W okresie właściwym i końcowym terapii	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- Programy zajęć (scenariusze) korekcyjno-kompensacyjnych dla klas I-III

Cel ogólny:

- usprawnianie funkcji wzrokowej, słuchowej i kinestetyczno-ruchowej w oparciu o materiał literowy.

Cele szczegółowe:

- rozwijanie zdolności dokonywania analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej;
- ćwiczenia słuchu fonematycznego, percepcji: wzrokowej, słuchowej;
- ćwiczenie pamięci słuchowej, wzrokowej;
- doskonalenie koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- **utrwalenie znajomości liter i różnicowanie liter oznaczających samogłoski i spółgłoski, usprawnianie** motoryki dłoni.

Temat: Ćwiczenia usprawniające analizę i syntezę wzrokowo-słuchową w oparciu o materiał literowo - wyrazowy - samogłoski

1. Zabawa na powitanie

- Dzieci stoją naprzeciwko siebie(lub terapeuta i dziecko), witają się klaszcząc w swoje ręce i naprzemiennie (na krzyż) w ręce kolegi wypowiadając słowa: *Witaj, witaj jak się masz. Wszyscy cię witamy, wszyscy cię witamy bądź wśród nas.*

2. Układanie całości z części

- Terapeuta daje dziecku kartonik z pociętą samogłoską *o* oraz pocięty obrazek (np.ogórek)), w którego nazwie występuje ta samogłoska. Zadaniem dziecka jest ułożenie otrzymanych puzzli w całość, nazwanie obrazka i ustalenie na którym miejscu w tym wyrazie występuje dana samogłoska.

3. Wysłuchiwanie samogłosek w nagłosie wyrazu

- Prowadzący pokazuje serię obrazków, których nazwy zaczynają się od samogłosek. Uczeń wybiera obrazki, które pasują do ułożonej samogłoski.

4. Określanie liczby sylab w wyrazach, wypowiadanie tych sylab oraz podawanie liczby dotyczącej kolejności ich występowania w wyrazach

- Dziecko dostaje komplet cyfr od 1 - do 4. Nazwy obrazków, które wystąpiły w poprzednim ćwiczeniu dzieli na sylaby. Kładzie obrazek pod cyfrą, odpowiadającą liczbie sylab w wyrazie. Określa miejsce poszczególnych sylab.

Odprężenie: rysowanie w powietrzu oburącz, ćwiczenia Dennisona – ruchy naprzemienne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

5. Rozróżnianie określonej samogłoski w szeregu wypowiadanych głosek (kształcenie słuchu fonematycznego)

- Terapeuta wypowiada szeregi głosek. Gdy uczeń usłyszy poszukiwaną samogłoskę, reaguje w określony sposób np. klaśnięciem.

6. Różnicowanie znaków graficznych samogłosek w szeregach liter – pisanie liter

- Dziecko otrzymuje zestaw liter na kartonie w kształcie koła. Jego zadaniem jest wykreślenie wszystkich samogłosek i zapisanie ich tyle razy ile razy dane litery występują.

7. Lepienie cienkich wałeczków z plasteliny i formowanie z nich samogłosek.

Temat: Ćwiczenia usprawniające percepcję wzrokowo-słuchową – wyróżnianie samogłosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie

1. Reagujemy na sygnały dźwiękowe

- Gdy dziecko usłyszy:

i. stukanie w szklankę - staje nieruchomo,
ii. stukanie w ławkę – siada na podłodze
iii. zgniatanie papieru – staje na czworakach itp.

2. Wyszukiwanie i zakreślanie samogłosek – ćwiczenia grafomotoryczne

- Dziecko pisze po śladzie litery – graficzne znaki samogłosek. Liczy poszczególne samogłoski i pisze ile ich jest.

3. Segregowanie wyrazów ze względu na miejsce występującej w nich samogłoski

- Uczeń otrzymuje komplet obrazków. Głośno je nazywa, a potem grupuje ze względu na miejsce samogłoski (nagłos, śródgłos, wygłos).

Ćwiczenia na przekraczanie linii środka (leniwa ósemka, alfabetyczna ósemka)

4. Uzupełnianie luk w wyrazach samogłoskami

- Na tablicy zawieszamy ilustracje. Dziecko otrzymuje podpisy z lukami do tych ilustracji. Uzupełnia podpisy odpowiednimi samogłoskami.

5. Ćwiczenia w czytaniu wyrazów

- Dziecko głośno czyta uzupełnione w poprzednim ćwiczeniu wyrazy i określa miejsce danej samogłoski.

6. Ćwiczenia w pisaniu wyrazów z pamięci

- Terapeuta prezentuje wyrazy na tablicy, następnie je zasłania, a dziecko zapisuje je pamięci. Potem wspólne sprawdzają poprawność zapisu. Poprawiają ewentualne błędy.

7. Ćwiczenia grafomotoryczne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- Dziecko otrzymuje obrazki do kolorowania i spośród nich wybiera i koloruje np. tylko te w których nazwie występuje samogłoska *u* w śródgłosie.

Temat: Ćwiczenia percepcji wzrokowo-słuchowej w oparciu o sylaby otwarte

1. Ćwiczenie pamięci słuchowej – powtarzanie ciągów głosek, sylab

2. Tworzenie sylab dwuliterowych otwartych typu; la, le, li oraz cząstek wyrazowych typu al, el, il.

- Uczeń otrzymuje na jednym kartoniku spółgłoskę np. *l,* a na drugim zestaw wszystkich samogłosek zapisanych pionowo jedna pod drugą. Tworzy sylaby dwuliterowe otwarte „jeżdżąc windą" np. literą *l* w górę i w dół. Dokonuje syntezy głosek i odczytuje powstałe sylaby: la, le, lo itd.

3. Wyszukiwanie sylab w tabeli i pisanie ich po śladzie.

- W tabeli z sylabami dziecko wyszukuje sylaby wypowiadane przez terapeutę i pisze po śladzie spółgłoski kolorem niebieskim, samogłoski kolorem czerwonym.

4. Ćwiczenia grafomotoryczne według wzorów Hanny Tymichowej

- Dziecko bez odrywania ręki rysuje po śladzie najpierw proste wzory potem coraz trudniejsze np. owieczkę, koguta itp.

- Zabawy ruchowe: turlanie się(zwijanie naleśnika – zawijamy dziecko w koc i rozwijamy, czołganie, czworakowanie.

5. Loteryjka sylabowa

- Dziecko odszukuje na kartoniku z wieloma sylabami podaną sylabę i zakrywa ją pojedynczym kartonikiem z tą samą sylabą.

6. Wyszukiwanie obrazków, w których nazwach ukryły się ćwiczone sylaby

- Dziecko ma przed sobą ułożone obrazki. Wybiera te, których nazwy zawierają w sobie sylaby umieszczone na kartonikach z poprzedniego ćwiczenia. Potem określają, czy dana sylaba znajduje się na pierwszym, czy na drugim miejscu w wyrazie.

7. Rozsypanka sylabowa

- Dziecko układa podpisy do obrazków z rozsypanki wyrazowej i czyta je na głos. Następnie samodzielnie podpisuje obrazki.

8. Gra w kręgle

Temat: Ćwiczenia kształtujące analizę i syntezę wrokowo-słuchową oraz koordynację wzrokowo-ruchową z użyciem wyrazów jednosylabowych

1.Rysowanie pod dyktando w zeszycie w kratkę

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

2. Wyodrębnianie głosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie

- Przed dzieckiem leży kilka obrazków. Dziecko nazywa je, wyodrębnia głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie (wyrazy jednosylabowe).

3. Tworzenie sylab trzyliterowych zamkniętych

- Zabawa zegarowa. Uczeń odczytuje sylaby dwuliterowe, które zapisane są w formie tarczy zegarowej. Następnie porusza wskazówką (z okienkiem na sylabę dwuliterową) na końcu której jest stała spółgłoska i odczytuje tworzone wyrazy np. la –s, li –s, lo –s.
- Dostawianie różnych spółgłosek do stałej sylaby otwartej np. ko –c, ko –t, ko –s.

4. Zabawa „Znikająca zabawka"

- Pokazujemy dziecku kilka zabawek i prosimy żeby się im przyjrzało. Następnie chowamy jedną z nich. Dziecko odgaduje której zabawki brakuje.

Relaksacja – dziecko kładzie się, zamyka oczy, a terapeuta czyta krótką bajkę relaksacyjną.

5. Dziecko samo podaje przykłady wyrazów jednosylabowych

6. Czytanie i pisanie wyrazów jednosylabowych

7. Układanie zdań z rozsypanki wyrazowej z użyciem wyrazów jednosylabowych

- Dziecko układa zdania. Potem je odczytuje i przepisuje do zeszytu.

8. Kalkowanie obrazka, a następnie kolorowanie go.

Niżej przedstawiam informacje zdobyte o uczestnikach programu, które były podstawą do opracowania planu zajęć dla grupy uczniów z klas V-VI.

1. Poziom intelektualny:

- inteligencja ogólna - adekwatny do wieku (u wszystkich uczestników programu),
- trudności z koncentracją uwagi - ma troje z nich.

2. Funkcje wzrokowe (trzy osoby): pamięć wzrokowa krótkotrwała obniżona, percepcja wzrokowa poniżej normy, trudności analizie i syntezie wzrokowej.

3. Funkcje słuchowo-językowe: zaburzona percepcja słuchowa (trudności w różnicowaniu fonemów – trzy osoby)), zaburzona analiza i synteza fonemowa i sylabowa (wszyscy), pamięć słuchowa bezpośrednia poniżej przeciętnej, trudności w rozumieniu czytanego tekstu (trzy osoby).

4. Sprawność ruchowa: obniżona motoryka rąk, zaburzona koordynacja wzrokowo-ruchowa (u wszystkich), zaburzona integracja wzrokowo-ruchowo-słuchowa (dwóch uczniów).

5. Lateralizacja: skrzyżowana u dwóch , osłabiona u dwóch osób, prawostronna u jednej.

6. Orientacja w przestrzeni: zaburzenia występują u czterech osób.

7. Artykulacja: prawidłowa

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

8. Cechy osobowości: dwoje dzieci wykazuje brak wiary we własne możliwości.

9. Umiejętności szkolne: trudności w nauce ortografii (błędy ortograficzne w pracach pisemnych), słabe tempo i technika czytania**.**

Plan zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania – klasy V-VI

Cele programu:

Cel główny:

- wspomaganie ogólnego rozwoju dziecka, pomoc w przezwyciężaniu trudności związanych z czytaniem i pisaniem., wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Cele szczegółowe:

- usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych (percepcji wzrokowej, słuchowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, integracji wzrokowo-ruchowo-słuchowej),
- usprawnianie czytania i pisania,
- usprawnianie pamięci i koncentracji,
- wyrównywanie szans edukacyjnych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- kształtowanie pozytywnego nastawienia do podejmowania wysiłku intelektualnego,
- wdrażanie do samodzielności w pracy,
- utrwalenie podstawowych zasad ortograficznych,
- doskonalenie umiejętności samokontroli pisanych tekstów,
- doskonalenie umiejętności posługiwania się słownikiem ortograficznym.

Osoby współpracujące w realizacji programu: rodzice, wychowawca, nauczyciel polonista, nauczyciel muzyki, logopeda, pedagodzy szkolni, pracownicy PPP.

Czas realizacji: dwa razy w tygodniu po 60 min przez okres 10 miesięcy.

Adresaci programu: uczniowie klas V i VI (5 osób).

Metody pracy: pokaz, prezentacja, karty pracy, gry i zabawy dydaktyczne(karty ortograficzne, suwaki, loteryjki, puzzle, rebusy,. gry słowne, domina, bingo ortograficzne) praca ze słownikiem ortograficznym, ćwiczenia ortograficzne

Metody terapeutyczne: stosowanie metody 18 struktur wyrazowych, metody sylabowej J. Mickiewicz, metoda Dennisona, treningowa metoda czytania i pisania wg. B. Zakrzewkiej.

Czynności przygotowawcze:

- diagnoza psychologiczno-pedagogiczna przeprowadzona w PPP;
- szczegółowa analiza wyników badania zawarta w opinii lub orzeczeniu z poradni;
- rozmowy z wychowawcami, nauczycielami w celu ustalenia form współpracy;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

- rozmowy z rodzicami na temat problemów dziecka i dotychczasowych działań podjętych w celu pomocy dziecku, wskazówki do pracy w domu;
- ustalenie terminu zajęć;
- przygotowanie niezbędnych do zajęć pomocy;
- założenie teczek dla uczniów.

Koordynator programu – terapeuta Teresa Trypuć

Lp.	Tytuł modułu	Czas realizacji	Uwagi
I.	1. Zapoznanie uczniów z celami zajęć i metodami pracy . 2. Wspólne ustalenie zasad pracy na zajęciach - zawarcie kontraktu. 2. Gry i zabawy integracyjne.	60 min	
II.	**Oddziaływania terapeuty w zakresie sfery emocjonalno-motywacyjnej** 1. Budowanie pozytywnego nastawienia do zajęć, nauki. 2. Wzmacnianie poczucia własnej wartości poprzez dostrzeganie nawet drobnych sukcesów i swoich mocnych stron. 3. Wdrażanie do wytrwałości w pracy. 4. Radzenie sobie ze stresem i niepowodzeniami w nauce. 5. Kształtowanie pozytywnego nastawienia nauczycieli wobec ucznia ze specyficznymi trudnościami w nauce.	Przez cały okres zajęć	
III.	**Usprawnianie funkcji motorycznych, kinestetyczno-ruchowych** 1. Ćwiczenie motoryki ręki: ćw. manualne, w. rozmachowe ćw. grafomotoryczne, ćwiczenia w kształtnym pisaniu. 2. Usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej: - ćw. Dennisona; - zamalowywanie dużych powierzchni z zachowaniem wskazanego kierunku; - rysowanie po śladzie, w ograniczonym polu; - odzwzorowywanie układów graficznych, rysunków przedstawionych na kartce czystej i kratkowanej; - rysowanie szlaczków, rysowanie po kropkach; - kopiowanie przez kalkę;	Prawie na każdych zajęciach około 10 min.	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

	- dyktanda graficzne, zaszyfrowane rysunki; - uzupełnianie brakujących elementów rysunków, rysowanie lustrzanego odbicia itp. 3. Usprawnianie koordynacji słuchowo-ruchowej w zakresie prawej i lewej ręki. 4. Ćwiczenia funkcji motorycznych oka: - wodzenie pionowe, poziome, po przekątnej, wodzenie koliste; - ćwiczenie jednego oka jw. (z jednym zamkniętym); - wodzenie za poruszającym się przedmiotem; - wodzenie wzrokiem za światełkiem (latarki, lasera); - wpatrywanie się w nieruchomy przedmiot, wykonując skręt głową z boku na bok, powtórzyć ćwiczenie z ruchami potakującymi, z ruchami obrotowymi głowy.		
IV.	**Usprawnianie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni** 1. Ćwiczenia orientacji w schemacie własnego ciała. 2. Ćwiczenia orientacji w schemacie ciała osoby stojącej naprzeciw. 3. Ćwiczenia orientacji w przestrzeni: - ćwiczenia z przedmiotem (np. stań przed krzesłem, połóż woreczek za sobą, itp.); - wskazywanie i nazywanie położenia przedmiotów w przestrzeni. 4. Ćw. orientacji w kierunkach na płaszczyźnie (chodzenie pod dyktando). 5. Kształtowanie orientacji(kierunków) na kartce papieru np. - narysuj kółko w prawym górnym rogu, trójkąt w dolnym lewym rogu itp. - rysowanie pod dyktando (np. dwie kratki w lewo, trzy do góry, jedna w prawo itd.).	W pierwszym etapie terapii i w razie potrzeby	
V.	**Usprawnianie funkcji wzrokowej (percepcji wzrokowej, kształcenie procesów analizy i syntezy wzrokowej)** 1. Ćw. percepcji wzrokowej na materiale bezliterowym. 2. Ćw. percepcji wzrokowej na materiale literowym: - usprawnianie orientacji kierunkowej – rozpoznawanie wyrazów z literami w układach b-d, b-p, d-g, n-u (o zbliżonym obrazie graficznym ale innym kierunku). 3. Ćw. pamięci wzrokowej krótkotrwałej. 4. Ćw. analizy i syntezy wzrokowej - sylabowej.	Około 5 min. prawie na każdych zajęciach (dwie osoby bardziej intensywnie)	
VI.	**Usprawnianie funkcji słuchowej (percepcji słuchowej, kształcenie procesów analizy i syntezy słuchowej)** 1. Ćw. wrażliwości słuchowej: rozpoznawanie dźwięków z otoczenia, głosów natury, ćw. dźwiękonaśladowcze (naśladowanie głosów zwierząt), rozpoznawanie dźwięków różnych instrumentów. 2. Odtwarzanie struktur dźwiękowych z uwzględnieniem siły uderzenia. 3.Ćw. rytmiczne: - zabawy na rozpoznawanie układów przestrzennych lub	Około 15 min na każdych zajęciach	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

	rytmicznych; - zabawy na odtwarzanie struktur rytmicznych ; - ćwiczenia na odtwarzanie przestrzenne układów rytmicznych; - ćwiczenia rytmizacji mówienia; - układanie ciągów rymujących się wyrazów; -ćwiczenia na odtwarzanie rytmiczne układów przestrzennych. 4. Ćw. słuchu fonematycznego- ćw. różnicowania głosek opozycyjnych. 5. Ćwiczenia w różnicowaniu słuchowym wyrazów z głoskami: b-p, t-d, k-g, w-f. 5. Zabawy w kończenie wyrazów, tworzenie słów. 6. Kojarzenie i wyodrębnianie innych wyrazów z wyrazów czytanych przez terapeutę (np. z nazw miejscowości); 7. Wyodrębnianie powtarzających się sylab w wyrazach. 8. Wyodrębnianie wyrazów ze słów bezsensownych z dodaną sylabą np. mu mubemuret. 9. Ćw. bezpośredniej pamięci słuchowej. 10. Ćw. analizy i syntezy słuchowej wyrazów trudnych, wyrazów podobnie brzmiących fonetycznie. 11. Analiza tekstu na zdania, wyrazy, sylaby, głoski, litery.		
VII.	**Usprawnianie integracji funkcji** 1.Ćw. integrujące funkcje słuchowe, wzrokowe i ruchowe (ćw. gimnastyki mózgu Dennisona), ćw. koordynacji wzrokowo-ruchowej, wzrokowo-słuchowej, wzrokowo-słuchowo-ruchowej: leniwa ósemka, alfabetyczna ósemka, zabawa zegarowa, rysowanie oburącz. 2. Ćw. w pisaniu według B. Zakrzewskiej wykorzystujące metodę kształcącą trzy płaszczyzny: słuchową, wzrokową i wyobrażeniowo-pamięciową. 3. Rozwijanie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej przebiegające w trzech płaszczyznach(wg. B. Zakrzewskiej). 4. Ćwiczenia koncentracji uwagi.	Na każdych zajęciach około 5 min.	
VIII.	**Usprawnianie deficytów z zakresu pisania, ortografii** – z wykorzystaniem różnych metod i programów(np. zeszyty ćwiczeń Z. Saduś, wykorzystanie programu „Ortogaffiti”, opracowywanie par ortogramów według B. Zakrzewskiej): 1. Ćwiczenia pisowni wyrazów ze zmiękczeniami. 2. Ćwiczenia pisowni wyrazów z utratą dźwięczności na końcu, w środku wyrazów. 3. Ćwiczenia pisowni wyrazów z głoskami zbliżonymi fonetycznie np. *p-b.* 4. Ćwiczenia przeciwdziałające myleniu samogłosek nosowych *ą, ę,* z *om, on, em en.* 5. Ćwiczenia w łącznej i rozdzielnej pisowni *nie* z różnym częściami mowy. 6. Ćwiczenia w zastosowaniu małej i wielkiej litery, znaków interpunkcyjnych. 7. Utrwalenie zasad ortograficznych i pisowni wyrazów z *ó-u,*	Około Około 30 godz.	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

	ż-rz, h-ch, z końcówkami -ów, -ówka, -ówna, z *rz* po spółgłoskach. 8.Ćwiczenia usprawniające pisanie: przepisywanie wyrazów, zdań, podkreślanie liter, sylab, lub wyrazów zawierających określoną trudność, wypisywanie sylab lub wyrazów z trudną literą, pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu, teksty z lukami literowymi, wpisywanie wyrazów z trudnością ortograficzną, teksty z lukami sylabowymi, teksty z lukami wyrazowymi, luki uzupełnia się wyrazami ilustrowanymi za pomocą obrazków, teksty obrazkowo-wyrazowe.		
VIII.	**Usprawnianie czytania** 1.Ćwiczenia w czytaniu: - ćwiczenia metodą sylabową wg. J. Mickiewicz; - ćw. metodą 18 struktur wyrazowych; - treningowe metody czytania wg B. Zakrzewskiej; - czytanie na przemian wyrazów sensownych i bezsensownych, - czytanie pseudowyrazów; - czytanie całościowe sylab i wyrazów; - czytanie wyrazów, zdań i tekstów sylabami; - czytanie selektywne głośne i ciche; -czytanie wyrazów z lukami (np. brakuje samogłosek – kl.s., s.m.l.t) czytanie chóralne.	Prawie na każdych zajęciach około 5 min	
IX.	Ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem. Wzbogacanie słownictwa uczniów.		

Czynności związane z zakończeniem programu:

- podsumowanie przebiegu zajęć z uczniami, przekazanie wskazówek do dalszej pracy w domu oraz kontynuacji zajęć w razie potrzeby;

- poinformowanie rodziców o efektach prowadzonych zajęć;

- konsultacje z innymi nauczycielami na temat postępów uczniów.

Oczekiwane rezultaty:

- - zminimalizowanie deficytów rozwojowych; w zakresie funkcji słuchowych, wzrokowych, kinestetyczno-ruchowych oraz ich integracji;
- - uzyskanie znacznej poprawy w zakresie techniki czytania i rozumienia czytanego tekstu;
- - podniesienie poziomu graficznego pisma;
- - wzrost poziomu umiejętności stosowania zasad ortograficznych w praktyce;
- - podniesienie motywacji do nauki oraz wzmocnienie poczucia własnej wartości.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Ewaluacja programu:

- przeprowadzenie testu diagnozującego po zakończeniu zajęć – porównanie wyników z diagnozą początkową;
- rozmowy z uczniami na temat ich opinii o prowadzonych zajęciach;
- konsultacje z rodzicami oraz nauczycielami na temat postępów uczniów.

Programy zajęć (scenariusze) korekcyjno-kompensacyjnych dla klas IV-VI.

Temat: Ułatwianie opanowania pisowni głosek miękkich – jedno(ś) i – dwuliterowych(si) według metody Barbary Zakrzewskiej

Cele: usprawnianie percepcji wzrokowo-słuchowo-manualnej, pamięci i orientacji czasowo-przestrzennej, kształtowanie umiejętności poprawnego zapisu wyrazów ze zmiękczeniami, koordynacji wzrokowo-ruchowej.

L.p.	Rodzaj i cel ćwiczenia	Przebieg	Pomoce	Uwagi
1.	**Ćwiczenia słuchowe** Zabawa „Podaj dźwięk”	Terapeuta i dzieci stoją w kręgu z zamkniętymi oczami. Jedno dziecko lub terapeuta podaje jakiś dźwięk, np. puff, puff. Stojąca obok osoba powtarza ten dźwięk i dodaje swój własny: puff, puff, siii, siii itd.		
2.	**Czytanie wyrazów i ich podział na dwie grupy, ze względu na rodzaj zmiękczenia**	Omawiamy zasady pisowni wyrazów z „ś” przed spółgłoskami i „si” przed samogłoskami. Dzieci czytają kartoniki z wyrazami, dzielą je na grupy –ś(wymawiają krótko), -si(przedłużają w czasie czytania). Terapeuta dyktuje wyraz, dziecko przy odpowiednim numerze zaznacza odpowiednie zmiękczenie: np. ----------si----------ś 1. (siano)----x 2.(środa)----------x	Kartoniki z wyrazami, listy wyrazów	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

3.	**Dobieranie układu grafoprzestrzennego do wyrazu (**ćwiczenia percepcji wzrokowo-ruchowo-słuchowej)	Uczniowie dobierają do wyrazów odpowiednie układy grafoprzestrzenne. Każdy układ składa się z odpowiedniej liczby klatek zgodnie z liczbą liter w wyrazie. Klatka dla - ś pomalowana jest na czerwono, dla – si na zielono (podzielona przerywaną linią pionową dla oznaczenia dwóch liter) Układy zostają, wyrazy zabieramy. Potem wypowiadamy je w dowolnej kolejności, a dziecko wskazuje odpowiedni układ graficzny.	Kartoniki z wyrazami i ich modele *śliwka środa ryś* *ślub maślak* *roślina ptyś* *ślimak* *Zośka ślub środek* *siano księga* *Basia osioł* *kosiarka siostra* *Stasiek sierota* *prosiak*	
4.	**Segregowanie wyrazów wg ilości sylab i miejsca występowania *ś* w wyrazach** (ćwiczenia percepcji słuchowej)	Terapeuta wypowiada wyraz, uczniowie dopasowują go do cyfry oznaczającej liczbę sylab w wyrazie. Potem segregują w zależności od miejsca występowania *ś* w wyrazie (nagłos, śródglos, wygłos).	Kartoniki z cyframi, modele wyrazów z *ś* na początku w środku i na końcu	
5.	**Uzupełnianie brakujących liter w układzie graficznym** (ćwiczenie percepcji słuchowo-wzrokowej)	Ćw. Dennisona „aktywna ręka”, „słoń” – relaksacja, integracja funkcji. ---------- Terapeuta dyktuje wyraz. Dzieci koncentrują się na uzupełnianiu brakujących liter w układzie graficznym, w którym czerwonym kolorem zaznaczone jest *ś* a wszystkie inne są zastąpione odpowiednią liczbą kropek. Np. *ś . . . .(środa) . . ś . . . (maślak)* **Ćwiczenia 2, 3, 4 analogiczne dla wyrazów z *si.***	Wyrazy do podyktowania: *środa, ślub, ptyś, śliwka, maślak, roślina, Zośka, ślimak, ryś, środek* . . ś . . / ś . . . . ś / ś . . . . ś . . . / . . ś ś . . . . . / ś . . . ś . . . . . / . . ś	
6.	**Uzupełnianie wyrazów z lukami** (zastosowanie zasad w praktyce)	Uczniowie otrzymują listę wyrazów z lukami (bez *ś-si*). Przypominamy zasady pisowni zmiękczeń przed samogłoską przez *i,* przed spółgłoską przez kreskę . *ś* wpisują na czerwono, *si* na zielono.	Lista wyrazów z lukami w miejscu *ś, si* np. . *ano / . roda* *o.oł / pty.*	
7.	**Usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej**	Ćwiczenia grafomotoryczne – malowanie rysunku w ograniczonym polu: wyrazy z *si* malują na zielono, z *ś* na czerwono.	Obrazek do kolorowania	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

Temat: Ćwiczenia kształcące percepcję wzrokowo-słuchową w oparciu o materiał wyrazowy – ćwiczenia w czytaniu i pisaniu wyrazów z „h”.

Cele:

- Usprawnianie pisowni wyrazów z „h”;

- Usprawnianie percepcji wzrokowo-słuchowej, orientacji i pamięci wzrokowo-przestrzennej, koordynacji wzrokowo-ruchowej.

L.p.	Rodzaj i cel ćwiczenia	Przebieg	Pomoce	
1.	**Ćwiczenia pamięci słuchowej bezpośredniej**	-Nauka na pamięć wierszyka wyjaśniającego pisownię wyrazów z „h”. - Omówienie reguł dotyczących pisowni wyrazów z „h”	Wierszyk – **I zasada** Kłopotliwe samo *h* dość szczególną skłonność ma; Lubi hałaśliwe słowa: huk, harmider, hałasować, heca, hurmem, hej, hop, hura, hola, horda, hejnał, hulać, hasać, halo, hop, wataha... W tych wypadkach się nie wahaj! (W. Gawdzik - *Ortografia i gramatyka na wesoło)*	
2.	**Wyszukiwanie wyrazów z „h” w rozsypance literowej (w formie tabeli)** Usprawnianie analizatora wzrokowego, koordynacji wzrokowo-ruchowej, pamięci wzrokowej, ćwiczenia w pisaniu – wyrabianie nawyku czujności ortograficznej	- Uczniowie szukają wyrazów z „h” w rzędach poziomych i pionowych. - Odnalezione wyrazy grupują na te z przedrostkami i wymieniające się na g, z, ż. Powtórzenie reguł. - Zapisują w zeszycie wyrazy, dopisując regułę, poprawiają w literę *h* w tych wyrazach na czerwono.	Tabela z rozsypanką wyrazową, plansze i wierszyki z zasadami, mazaki	
3.	**Ćwiczenia Dennisona - relaksacja** Usprawnianie integracji percepcyjno-motorycznej	Dzieci wykonują ćwiczenia: - *aktywna ręki, słoń, sowa, kapturek myśliciela*		
4.	**Dopasowywanie wyrazów do modelów Wyrazowych 3-10**	- Ciche czytanie listy wyrazowej. - Terapeuta poleca: *przeczytaj wyrazy3-, 4-, 5-, 8-, 9-, 10-*	Lista wyrazowa: *huk,*	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

	literowych z „h' Rozwijanie percepcji wzrokowo-słuchowej, orientacji i pamięci wzrokowo-przestrzennej, utrwalenie pisowni wyrazów z „h".	*literowe.* - Wskazywanie, do którego modelu pasuje wypowiadany przez terapeutę wyraz np. hałas, harmider. - Łączenie wyrazów z ich modelami. - Pisanie z pamięci wyrazów – wpisywanie ich do tabelki z podziałem na grupy: 1-, 2-, 3-, 4- sylabowe.	*hałasować, hura, hej, haft, harmider, hak, halo, hasło, harcerz, hamak, helikopter, hamulec, herbata, historyjka, hektar, humor, hokej, huśtawka* 3. ha. 4. ha.. 5. ho... itd.	
5.	**Memo** Usprawnianie pamięci wzrokowej	Terapeuta rozkłada obrazki ilustracje + wyraz lub wyraz + wyraz . Uczniowie czytają je i łączą w pary	Memo ortograficzne z wyrazami z *h*	
6.	**Przypomnienie zasad pisowni wyrazów z „h"**	- Mówienie z pamięci wierszyka z pierwszą zasadą. - Powtórzenie innych zasad.	Plansze z zasadami	
7.	**Ćwiczenia grafomotoryczne** Usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej, percepcji wzrokowej, spostrzeganie figury i tła	Wyodrębnianie i rysowanie po śladzie schematów obrazków przedstawiających wyrazy z „h"(hak, hamak, herbata, helikopter) spośród innych.	Plątaninka liniowa z różnymi przedmiotami	

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

ZAKOŃCZENIE

Stan aktualnej wiedzy dotyczącej trudności w czytaniu i pisaniu, określanych przez badaczy mianem dysleksji, nie jest zadowalający i należycie usystematyzowany mimo już ponad stuletnich badań w tej dziedzinie.

Praktyka szkolna potwierdza istnienie specyficznych zaburzeń w czytaniu i pisaniu u dzieci , jak również trudności w ich usuwaniu. Ostatnie lata były szczególnie owocne w poszukiwaniu czynników patogennych dysleksji i dostarczyły nowych informacji o działaniu półkul mózgowych w procesie czytania i pisania.

Dziś stosowane metody terapeutyczne, sprawdzone wieloletnim doświadczeniem, uwzględniają indywidualne właściwości rozwojowe dziecka i służą mu, wraz z postępem wiedzy coraz lepiej i skuteczniej. Największy obowiązek usuwania omawianych w tej pracy trudności spoczywa na szkole. Do szkoły bowiem przychodzą dzieci z całym bagażem różnych deficytów rozwojowych. Od szkoły więc zależy, czy uczniowie ci będą mogli pokonać swoje trudności, czy też obciążeni zaległościami w treściach nauczania i niepowodzeniami szkolnymi będą doświadczać losu ucznia drugorocznego, a często także ucznia szkoły specjalnej.

Starałam się przybliżyć czytelnikowi najważniejsze objawy zaburzeń, aby ułatwić poruszanie się w tym obszarze. Mając mocne podstawy można przystąpić do usuwania trudności w czytaniu i pisaniu. Zajęcia terapeutyczne, realizowane według przytoczonego w tej pracy układu, będą dla dzieci ciekawe i atrakcyjne, a równocześnie umożliwiają realizację celów psychodydaktycznych i psychoterapeutycznych, wykorzystując zasady terapii pedagogicznej. Większość opracowań dotyczących tego zagadnienia wskazuje na to, że terapia będzie bardziej skuteczna, jeżeli usuwanie trudności rozpoczniemy jak najwcześniej. Należałoby już w okresie przedszkolnym zadbać o to, by niedobory rozwoju w zakresie wzrokowo-słuchowo-manualnym u dzieci wyrównywać bądź przynajmniej zminimalizować.

Należy pamiętać, że dziecko z dysleksją, mimo normalnej inteligencji, pozostawione samo sobie może zniechęcić się do nauki, stracić poczucie własnej wartości, a następstwem tego mogą być również zaburzenia emocjonalne i problemy wychowawcze. Warto więc wiedzieć, co to jest dysleksja i jak sobie z nią radzić. Mam nadzieję, że moje opracowanie będzie niezbędną pomocą dla osób interesujących się tym problemem, a zwłaszcza dla nauczycieli i terapeutów pracujących z dziećmi o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

BIBLIOGRAFIA

1. Bolejko A. Dziemieńczuk T. (red.), *Praca korekcyjno-wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w nauce czytania i pisania,* Białystok 1983.

2. Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci,* Warszawa, WSiP, 1989.

3. Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu*, Warszawa, WSiP, 1999.

4. Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniui pisaniu u dzieci*, Gdańsk, Harmonia, 1987.

5. Bogdanowicz M., *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją,* Gdańsk, Harmonia, 2008.

6. Czajkowska I. Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa, WSiP, 1989.

7. Davis R. Brown R., *Dar dysleksji,* Poznań, Zysk i S-ka, 2001.

8. Dennison P. E., *Kinezjologia edukacyjna dla dzieci*, Warszawa, Międzynarodowy Instytut NeuroKinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, 2003.

9. Dyrda J, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły,* Gdańsk, Uniwersytet Gdański, 2004.

10. Gąsowska T. i Pietrzak-Stępkowska Z., *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu,* Warszawa, WSiP, 1978.

11. Górniewicz E., *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci,* Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.

12.Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa, WSiP, 1997.

13. Gruszczyk –Kolczyńska E. Zielińska E., *Dziecięca Matematyka,* Warszawa, WSiP, 2000.

14. Hannaford C., *Zmyślne ruchy, które doskonalą umysł,* Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Kinezjologów „Medyk", 1998.

15. Jastrząb J., *Przegląd programów terapeutycznych dla dzieci z dysleksją rozwojową,* w: „Wychowanie na co dzień" 2003, nr 3.

16. Kujawa E. Kurzyna M., *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, Warszawa, WSiP, 1996.

17. Krasowicz-Kupis G. (red.), *Dysleksja rozwojowa; perspektywa psychologiczna*, Gdańsk, Harmonia, 2000.

18. Malendowicz J., *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1978.

19. Materiały z kursu, *Gimnastyka mózgu,* I i II stopnia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732

20. Mickiewicz J., *Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania,* Toruń, Dom Organizatora 1999.

21. Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka,* Warszawa, WSiP, 1980.

22. Kephart N. C., *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1970.

23. s. Pecyna M. B. (red.), *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnice,* Opole, Wydawnictwo Instytut Śląski, 2011.

24. Reid G., przełożył Robert Waliś, *Dysleksja*, Warszawa, Liber, 2005.

25. Rocławski B., *Nauka czytania i pisania*, Gdańsk, Glottispol, 1995.

26 Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze,* Warszawa, WSiP, 1980.

27. Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001.

28. Skorek E.M., *Terapia pedagogiczna*, Kraków, Impuls, 2004.

29. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne,* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981.

30. Styczek I., *Badanie i kształcenie słuchu fonematycznego,* Warszawa, WSiP, 1982.

31. Zakrzewska B., *I Ty będziesz dobrze pisać,* Warszawa, WSiP, 2001.

32. Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu – modele ćwiczeń,* Warszawa, WSiP, 1999.

33. Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa, WP, 1997.

34. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami* . MEN, Warszawa, 2010.

35. Trypuć T. Skwarek M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU8521 , http://chomikuj.pl.wela.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4317423A62393732